المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة
(ربع سنوية)

تصدر عن
المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب
(AIESA)

العدد السادس **يناير (٢٠١٩)**

رقم الايداع بدار الكتب المصرية

٢٠١٧ / ٢٤٣٥٤

الترقيم الدولي ISSN: 2537-0464

ISSN (Online) : 2537-0472

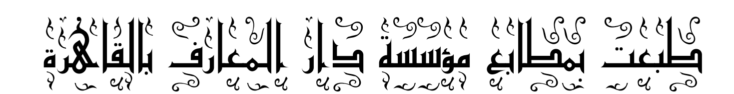
الرابط على شبكة الانترنت

https://wp.me/P94dJH-de

إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشوره في أعدادها وإنما فقط تقع مسؤوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية









(وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللّهِ عَلَيْكَ عَظِيماً)



سورة النساء : الأية (١١٣)

أ.د/ علاء الدين سعد متولي	جامعة بنها - مصر
أ.د/عثمان حمود الخضر	جامعة الكويت
أ.د/عويد سلطان المشعان	جامعة الكويت
أ.د/ عبيدة أحمد صبطي	جامعة محمد خيضر_ الجزائر
أ.د/ عبدالفتاح رجب علي مطر	جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ عبد الله أمبو سعيدي	جامعة السلطان قابوس
أ.د/ عبدالله حجاب القحطاني	جامعة تبوك - السعودية
أ.د/ علي عبدالنبي حنفي	جامعة الملك سعود – السعودية
أ.د/ غربي بن مرجي الشمري	جامعة الجوف - السعودية
أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب	جامعة بنها - مصر
أ.د/ فطيمة دبراسو	جامعة محمد خيضر - الجزائر
أ.د/ فيفيان أحمد فؤاد علي	جامعة حلوان - مصر
أ.د/ مريم علي سالم حربي	جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله	جامعة بنها - مصر
أ.د/ محمد عبد المحسن التويجري	جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
أ.د/ محمد نجيب احمد الصبوة	جامعة القاهرة
أ.د/ نور الدين صادق زمام	جامعة محمد خيضر - الجزائر
أ.د/ نجوى حسن جوبالي	جامعة منوبة - تونس
أ.د/ نواف ملعب الظفيري	كلية التربية الأساسية – الكويت
أ.د/وسيلة بن عامر	جامعة محمد خيضر - الجزائر

- **تم ترتيب الأسماء أبجدياً (أستاذ – أستاذ مشارك)**

شـــــــروط النشـــــــر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٥٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يلي المستخلصين : العربيَّ ، والإنجليزيَّ ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٣)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٢)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة ، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.

- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إليكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال رفع البحث على موقع المؤسسة :

http://wp.me/P94dJH-9I

أو بريد المجلة الإلكتروني: search.aiesa@gmail.com

محتويات العـدد

افتتاحية العدد :

يتم بفضل الله وعونه إصدار العدد السادس من المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية بعدد من البحوث المحكمة والتي تصدر ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بعد ان حققت المجلة معامل تأثير عربي ٠,٨٥ لسنة ٢٠١٨ ، وقد خضعت الأبحاث المنشورة فى هذا العدد للتحكيم من قبل أساتذة متخصصين ومتميزين فى مجال تخصصهم، وحرصا من هيئة تحرير المجلة ومجلس إدارتها على المستوي العلمي لها سوف يتم نشر الأبحاث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين فى مجال الدراسات التربوية والنفسية ، وقبلة علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين فى نشر أبحاثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءا وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

علاقة معنى الحياة بالسلوك التوافقي لدى المتأخرات زواجيا

دراسة وصفيه مقارنه

إعداد

أميرة شعبان نبيه متولي

استلام البحث : ٢٠١٨/١٠/٢٢ **قبول النشر** : ٢ / ١١ / ٢٠١٨

مقدمة :

تعتبر مشكلة تأخر سن الزواج من المشكلات الإجتماعية الخطيرة التي تزايدت في المجتمع فى عصرنا الحاضر، كما أن لظاهرة تأخر سن الزواج أثارها النفسية والسياسية والإجتماعية والإقتصادية على الفرد والمجتمع معاً، ومشكلة تأخر سن الزواج من المشكلات التي تظهر بوضوح في البلاد العربية رغم إختلاف الأسباب والأشكال والظروف والظواهر الموجودة من بلد لآخر . فالتأخر في سن الزواج يعمل على تأخير تقدم المجتمع أو إنهياره ، وكذلك يؤدى التأخر في سن الزواج إلى ضياع القيم والمعاني الأخلاقية والإجتماعية لدى الشباب عند اللجوء إلى بدائل غير شرعية لتلبية الحاجات الجنسية خارج إطار الشريعة الأسرية .

إن الزواج من أهم العلاقات الإجتماعية الدائمة والوحيدة بين الرجل والمرأة لتحقيق الإشباع الجنسي وحفظ النوع في جو من السكينة والمودة والاستقرار وقال الغزالى فى إحياء علوم الدين عن الحديث الشريف مصداقاً لقول الرسول (ص) "من تزوج فقد أحرز نصف دينه"(حامد الغزالى،٢٠٠٥، ص١٨٩) . والتأخر في سن الزواج يؤدي إلى ظهور تأثيرات سلبية على التوافق الشخصي.

ويشير أوريس Oris (2000) أن تأخر سن الزواج فى أوائل الخمسينات وحتي أواخر التسعينات من القرن العشرين يرجع إلى الكثير من الأسباب منها تحرير المرأة وهو السبب الرئيسي إذ عندما خرجت النساء من بيوتهن إلى العمل وبدأن المساهمة فى الاقتصاد لم يصبحوا عالة على الرجال فى رعايتهن أو فى توفير الرزق له (Oris , M 2000,p 11) .

ويرى وونج Wong (2011) أن الأسرة هي صورة من صور العلاقات الاجتماعية، وتعتبر الأسرة الصغيرة نتاج فريد للمجتمعات الحديثة، فيجب أن يقوم الزواج على الجوانب الاجتماعية والنفسية الطيبة والألفة والمودة والعلاقات الجنسية في الأسرة، والتوحد مع الجنس الآخر في إطار الممارسات الأخلاقية الأسرية. أن سيكولوجية الفتاه التى تأخرت عن الزواج هي شعورها بفقدان الآخر والعدم وبالتالي يؤدي إلى تشوه صورة الرجل لديها والإحساس بصورته السالبة ووجود عدوان تجاه

السلطة الذكرية، ووجود تعيين ذاتي ذكري على أساس أنه يعتبر أحد أشكال الأزمات والتناقضات التي تمر بها الفتاه التى تأخرت فى سن الزواج(Wong, 2011,p.p251-259).

وقد تشعر الفتاه المتأخرة فى سن الزواج حتى إذا كانت على مستوي عالي من التعليم والعمل فهي تشعر بالفراغ الوجودي أو إحباط إرادة المعني وتظهر فى شكل من الملل وعدم المبادرة فى الحياة وشعورها باللامبالاة .

كما أن هناك إحصائية صادرة عن الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء (٢٠١٣) تؤكد أن نسبة الذكور غير المتزوجين هى (٣٣,٦٪) والإناث (٢٤,٣٪). وفى محافظة الشرقية كانت نسبه الذكور (٣١,٩٪) أما الإناث فكانت (٢٢،٥٪) (الجهاز المركزى،٢٠١٣). وتبدو أهمية هذه الفئة وهي المتأخرات زواجياً وهي من المشكلات الخطيرة التي تواجه أي مجتمع والتي يمكن أن تقف عقبه أمام التنمية في المجتمع. خوف الوالدين على مستقبل بناتهم نتيجة لعدم الزواج في السن المناسب للزواج وعندما تتأخر الفتاه ستصبح في نظر المحيطين بالأسرة عانس، وبالتالي سوف تتعرض الفتاه إلى تأثيرات نفسية سلبية مثل الاكتئاب. ترجع زيادة نسبة تأخر سن الزواج إلى عزوف الشباب عن الزواج وعدم الرغبة في تحمل المسئولية. ضعف الوازع الديني لدى الشباب وإرتفاع تكاليف الزواج والمغالاة في المهور.

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسى التالى:

- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلاله احصائية موجبه بين معنى الحياة والتوافق السلوكى لدى المتأخرين زواجياً؟
- هل يوجد تأثير دال احصائيا لعاملى النوع (ذكور واناث) ومستوى معنى الحياة (منخفض / مرتفع) والتفاعل بينهما على السلوك التوافقى للمتأخرين زواحيا؟
- هل تنبئ بعض ابعاد معنى الحياة دون غيرها بالسلوك التوافقى للمتأخرين زواجيا ؟

أهمية الدراسة

يعتبر الزواج وسيلة من أهدافها تلبية وتنظيم العلاقات الجنسية، وبناء أسرة تعمل على حفظ النوع واستمراريته والاهتمام بالأطفال ورعايتهم، لذلك فإن الزواج عفة وإستقرار نفسي.

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١- يتزايد أعداد المتأخرين زواجياً وبالتالي وجود اضطرابات نفسية وسلوكية لديهم فيجب أن نجد حلولاً علمية لعلاج هذه الفئة من خلال أساليب علاجية .
٢- مساعدته المتأخرين زواجيا على مواجهة الازمات النفسية وجعلهم يشعرون بالسعادة لم يحظ التأخر في سن الزواج بالاهتمام الكافي لمواجهته رغم الارتفاع المتزايد في سن الزواج مما يترتب عليه الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية.

٣- زيادة وعى المجتمع بأضرار المغالاة فى المهور وارهاق الشباب ماديا ونفسيا.
٤- التخلى عن بعض السلوكيات الخطأ من الاباء والامهات تجاة تأخر سن الزواج.
تهدف الدراسة الحالية إلى :
١- ايجاد العلاقة بين معنى الحياة والسلوك التوافقى للمتأخرين زواجيا .
٢- ايجاد مدى تأثير النوع (ذكور واناث) ومستوى معنى الحياة على التوافق السلوكى لدى المتأخرين زواجيا.
٣- التبؤ ببعض ابعاد معنى الحياة دون غيرها بالتوافق السلوكى للمتأخرين زواجيا .
٤- تطبيق هدة الدراسة على عينة من طلاب الدراسات العليا فى كلية التربية والاداب فى جامعة الزقازيق ٢٠١٨.

مصطلحات الدراسة

- تأخر سن الـزواج Later Life Marriage

تقولا حنان عيدلي ، ونورة جيلاخ (٢٠١٣) أن تأخر سن الزواج : التأخر يعني في اللغة عكس التقدم، وتأخر الزواج يعني هنا إرتفاع سن الزواج حيث يقدر متوسط سن الزواج حاليا للمرأة وللرجل، فمفهوم تأخر سن الزواج ، يعني في مضمونه تجاوز السن المحددة والملائمة للزواج التي يفرضها المجتمع، ويراها ملائمة وكل من تجاوز هذه السن يعتبر متأخراً عن الزواج (حنان عيدلي ،ونورة جيلاخ ،٢٠١٣ ، ص ص ٧-١١).

وترى اسماء ابراهيمى (٢٠٠٩) إن التأخر فى سن الزواج لدى المرأة :هو كل امرأه تجاوزت سن ٣١ سنة ولم تتزوج ويخرج عن هذه الدائرة النساء اللاتى يرفضن الزواج ولا يرغبن فيه (اسماء ابراهيمى ،٢٠٠٩ ، ص١١).

ويري كلاً من شاهين رسلان و صباح الرفاعي(٢٠٠٨) أن الفتيات المتأخرات زواجياً: هن الفتيات اللآتي تعدين سن الثلاثين عاماً -وفي بعض البيئات سن ال ٢٨ عاماً- ولم يتقدم للزواج منهن أي شاب أو رجل حتى هذه السن، يطلق عليهن مصطلح "العنوسة" (شاهين رسلان،وصباح الرفاعى ، ٢٠٠٨، ص ١٨).

- معنى الحياة Meaning of Life

أشار عبد الباسط خضر (١٩٩٧) ان متغيرات النوع والعمر الزمنى والمرحلة الدراسية والمستوى الثقافى للاسرة لهم تأثير على معنى الحياة وأنه يوجد فروق داله احصائيا بين الذكور والاناث فى معنى الحياة لصالح الذكور ، كما تبين ان لمتغير العمر الزمنى و المستوى الثقافى للاسرة تأثيرا دالى احصائيا على معنى الحياة ، ولم يوجد تأثير دالاً احصائيا لعامل التخصص والحالة الاجتماعية والتفاعل بين الجنس والصف والتخصص فى درجات معنى الحياة.

يشير فتحى الضبع(٢٠٠٦) يحظى مفهوم معنى الحياة بإهتمام الباحثين وعلماء النفس ويمثل متغير معنى الحياة أحد المؤشرات التى تعد منبئاً للصحة النفسية لدى الفرد والذى يتوقف أمر توافقة وقيمة حياتة على المعنى الذى تنطوى عليه حياتة ، والدور الذى يرى أنه أهل لأدائة فى الحياة .ويعد مفهوم معنى الحياة من المفاهيم المهمة التى قدمها "فرانكل" ضمن أسس نظريتة عن العلاج بالمعنى ويشير إلى أن الحياه ذات معنى تحت كل الظروف والعوامل . وقد ظهر مفهوم معنى الحياة ضمن منظومة الاهتمام بالإتجاه الانسانى فى علم النفس الذى يهتم بدراسة الإنسان كخبرة روحية.(فتحى الضبع، ٢٠٠٦، ص٢٠).

تعريفات معنى الحياة : The Concept of the Meaning of Life

كما يرى كل من خيري حسين ، وحسن علام ان معنى الحياه هو مدى الوعى المناسب من جانب الفرد بمعنى الحياة والمفهوم الشامل لأهدافها المختلفة وكيفية تحقيق هذه الأهداف بالأساليب المناسبة (خيري حسين ، وحسن علام ،١٩٩٨، ص٢٣٨)

ويرى كل من ايمان فوزى ،و عبد الرحمن سليمان (١٩٩١) إنه تصور الإنسان للهدف الذى يجب عليه أن يسعى إلى تحقيقة خلال حياتة أو الرسالة التى يتحملها أو القضية التى يتبناها (عبد الرحمن سليمان و ايمان فوزى ،١٩٩١، ص١٠٣٢).

ويعرف حميدي وآخرون (Hamidi, et al,(2010 معنى الحياة بأنه " شعور الأفراد بقيمة الحياة، وتوقعاتهم الإيجابية نحوها" حميدي وآخرون Hamidi, et al ٢٠١٠، ،ص ٩)

ثالثا :السلوك التوافقى Adjustive behavior

ويقول عبد الرحمن حسن(٢٠٠٧) أن السلوك هو كل حركة قولية أو فعلية تصدر عن الإنسان نفسه تكون رد فعل لموقف معين (عبد الرحمن حسن، ٢٠٠٧، ص١٦)."

يشير محمد ربيع (٢٠١٠) ان السلوك هو ما نأتيه من أفعال ظاهرة أو باطنه . (محمد ربيع، ٢٠١٠ ،ص ٣).

مفهوم التوافق

يشير صلاح الدين عبد الغنى (٢٠٠٠) الى أن التوافق حالة من التوازن والمواءمة بين متطلبات الفرد الشخصية ومتطلبات البيئة المحيطة به سواء كانت هذه البيئة اجتماعية أو أكاديمية كما يجب على الفرد أن يغير من سلوكه أو طريقتة فى معالجته للمشكلة ليكون أكثر فعالية مع الظروف المؤثرة في العمل أو التعلم حتى يصل الى أهدافه ويخفف من حدة التوتر النفسي أو الإحباط وبذلك يستعيد حالة الاتزان وهو السبيل لاستمرار النمو والحياة وهذه الحالة ما نطلق عليها التوافق الشخصي وهي الطريقة التي بواسطتها يصبح الفرد أكثر كفاءة في علاقته مع بيئته الدارسية. (صلاح الدين عبد الغنى ،٢٠٠٠، ص).

وترى عواطف شوكت (٢٠٠٠) أن التوافق سلوك أو نشاط يقوم به الفرد والكائن الحى بصفة عامة من أجل أن يحقق نجاحاً فى نواحى الحياة المختلفة (عواطف شوكت ،٢٠٠٠، ص ١٠٠)

محددات الدراسة

١. محددات بشرية (العينة) : تم اختيار العينة مكونة من (١٠٠) شاب وفتاة من طلاب وطالبات الدراسات العليا بكليه التربية جامعة الزقازيق، ويتم اختيارهم فى ضوء بعض الشروط التالية:

أ- أن تحصل على درجات منخفضة في مقياس معنى الحياة ومقياس السلوك التوافقى.

ب- أن يتراوح اعمارهم من (٢٩ سنة) ولم يسبق لهم الزواج

٢. حدود مكانية (مجتمع العينة ومكان التطبيق) : تم إختيار العينة من كلية التربية جامعة الزقازيق(الدراسات العليا).

٣. حدود زمنية : تقع إجراءات الدراسة الميدانية فى عام-٢٠١٨ م

الدراسات السابقة

دراسات تناولت العلاقة بين معنى الحياة والمشكلات النفسية وتأخر سن الزواج

دراسة يمينة جاب الله (٢٠١٥)

تهدف الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين معنى الحياة و الإحتراق النفسي لدى المرأة العاملة العانس إضافة إلى تسليط الضوء على جوانب نفسية أخرى وهي الرضا عن الحياة و الشعور بالوحدة النفسية لدى المرأة العاملة العانس ، كما تهدف كذلك إلى معرفة الفروق في مستوى هذه الجوانب بحسب كل من متغيري السن و الأقدمية المهنية . و لقد تم افتراض كل مما يلي - : وجود علاقة عكسية بين معنى الحياة و الإحتراق النفسي لدى المرأة العاملة العانس - درجة معنى الحياة لدى المرأة العاملة العانس منخفضة - درجة تقدير المرأة العاملة العانس للإحتراق النفسي مرتفعة - درجة الرضا عن الحياة لدى المرأة العاملة العانس منخفض - درجة شعور المرأة العاملة العانس بالوحدة النفسية مرتفعة، بالإضافة إلى أنه تم افتراض أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كل من معنى الحياة و الإحتراق النفسي والرضا عن الحياة و الشعور بالوحدة النفسية بحسب كل من متغير السن و الأقدمية المهنية . و في سبيل التحقق من هذه الفرضيات بقبولها أو رفضها، طبقت على عينة قدرها ٣٤ إمرأة عاملة عانس و هذه المقاييس هي - : مقياس الإحتراق النفسي ، مقياس الرضا عن الحياة ، مقياس معنى الحياة، و مقياس الشعور بالوحدة النفسية،و قد بينت النتائج المتحصل عليها من الدراسة ما يلى: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معنى الحياة حسب متغيري السن و الأقدمية المهنية ، تقدير المرأة العاملة العانس للإحتراق النفسي

منخفض ، و لا يتأثر كذلك بمتغيري السن و الأقدمية المهنية ، إذ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإحتراق النفسي حسب متغيري السن و الأقدمية المهنية ، توجد علاقة ارتباطية عكسية بين معنى الحياة و الإحتراق النفسي لدى المرأة العاملة العانس ، شعور المرأة العاملة العانس بالوحدة النفسية مرتفع ، و لا يتأثر هو كذلك بمتغري السن و الأقدمية المهنية ، إذ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالوحدة النفسية عن الحياة حسب متغيري السن و الأقدمية المهنية .

الرضا عن الحياة لدى المرأة العاملة العانس مرتفع ، و لا يتأثر كذلك بمتغري السن و الأقدمية المهنية ، إذ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الحياة حسب متغيري السن و الأقدمية المهنية.

دراسة ايات يسمينة (٢٠١٢)

تهدف الدراسة لمعرفة العلاقة بين تقدير الذات والسلوك العدوانى لدى النساء المتأخرات فى سن الزواج ،وتقدير العلاقة بين تقدير الذات والسلوك العدوانى عند النساء المتزوجات. وكانت عينة الدراسة تتكون من ٧٥ امرأة متزوجة و ٧٥ امرأة تأخرت فى سن زواجها، واستخدمت الدراسة مقاييس تقدير الذات لروزنبرغ و مقياس العدوانية واظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين تأخر سن الزواج لدى المرأة وتقدير الذات وظهور السلوك العدوانى ،حيث كلما تأخر سن زواج المرأة انخفض تقديرها لذاتها وبالتالى ظهور السلوك العدوانى،كما اظهرت ايضا وجود فروق فيما يخص بتقدير الذات لصالح المتزوجات ، ووجود فروق بين النساء المتأخرات زواجياً فى سن متأخر مقارنة بالنساء المتزوجات فيما يخص ظهور السلوك العدوانى لصالح النساء المتأخرات زواجياً.

دراسة أمانى مسعود (٢٠٠٧) .

تهدف الدراسة إلى توضيح الآثار الإجتماعية والنفسية السلبية على المرأة التى تأخرت فى سن الزواج وعلى الأسرة ، وأستخدمت الدراسة المنهج الوصفى التحليلي وإستخدمت المقابلة المقننه بالإضافة إلى دراسة الحالة ، وبلغ عدد العينه (٥٠) أنثى . وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن إرتفاع تكاليف الزواج و متطلباته ومسئولياته المكلفة . وجود أحد من الأسرة أو الأقارب أو الإخوة مطلقين بسبب الخوف لدى الفتاه من الطلاق بالمستقبل وهناك نظرة سلبية وظالمة للمرأة التى تأخرت فى سن الزواج من قبل المجتمع .

دراسات تناولت العلاقة بين تأخر سن الزواج ومشكلات المجتمع من ناحية والسلوك التوافقى من ناحية اخرى.

دراسة فاطمة الهويشى (٢٠١٥)

تهدف الدراسة إلى التعرف على البناء النفسي للفتاه المتأخرة زواجياً، وكانت عينة الدراسة فتاة عانس تبلغ من العمر ٣٦ عاما ، والأدوات المستخدمة فى الدراسة أختبار (TAT) المبني على منهج التحليل النفسي (دراسة الحالة) ، باستخدام اختبار تفهم الموضوع الاسقاطي والاختبارات والمقاييس النفسية الأخرى كمقياس الاكتئاب و اختبار تقدير الذات ومقياس التوافق الاجتماعي ومقياس قلق المستقبل ومقياس العدوانية ومقياس الأفكار اللاعقلانية ، أظهرت نتائج تطبيق أدوات الدراسة السيكومترية أن الحالة تعاني من الاكتئاب و انخفاض كلا من تقدير الذات والتوافق الاجتماعي وشعورها بقلق المستقبل ومعاناتها من العدوانية والأفكار اللاعقلانية ، كما اشارت النتائج إلى إن الحالة تعاني من مجموعة من الصراعات منها حالة الصراع بين الواقع الذي تعيشه وبين مطالب ذاتها ومشاعر عدم الأمن والخوف من المستقبل وظهور الأعراض السيكوباتية كالصداع والتوتر العصبي ولديها ميول انتحارية ، كما تلجا إلى استخدام الميكانزمات الدفاعية وتشكو من السلطة الذكورية.

دراسة نبراس المطيرى (٢٠١٥)

تهدف هذه الدراسة الى معرفة اهم الاسباب الاجتماعية والاقتصادية التى تدعو الى تأخر سن الزواج لدى المرأة العاملة واهم النتائج السلبية المترتبة لعملها خارج المنزل ،واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى وكانت الاداة الاساسية لجمع المعلومات فكانت الاستبيان ،أما عينة الدراسة فتكونت من (٥٠) موظفة ، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان عمل المرأة لايسهم بشكل فعال فى تأخر سن الزواج، وتعانى المرأة من ضغوطات الاهل والمجتمع بسبب تأخر سن زواجها ،وتدخل الاهل فى اختيار الزوج يساهم فى تأخير سن الزواج لديهن وتوجد علاقة بين تأخر سن الزواج والبطالة وعزوف الشباب عن الزواج كما توجد علاقة بين تأخر سن الزواج وغلاء المهور وتكاليف الزواج.

دراسة ناهد عثمان(٢٠١٤)

استهدفت الدراسة معرفة العوامل المؤدية إلي تأخر سن الزواج لدي الفتاة العاملة و المشكلات الاجتماعية المترتبة علي تأخر سن الزواج لدي الفتاة العاملة و دور خدمة الفرد من منظور العلاج المعرفي السلوكي للتخفيف من حدة المشكلات الاجتماعية المترتبة علي تأخر سن الزواج لدي الفتاة العاملة ، وكانت عينة الدراسة ٩٨ فتاة من الموظفات العاملات المتأخرات عن سن الزواج، والدراسة وصفية والمنهج المستخدم

هو المسح الاجتماعي بنوعية الشامل ، ومطبق علي الفتيات العاملات المتأخرات عن سن الزواج .
أسفرت نتائج الدراسة عن : وجود مجموعة من الأسباب المرتبطة بتأخر سن الزواج - اسباب ترجع للفتي والفتاة ومن أهم الأسباب التي ترجع للفتي هي إرتفاع تكاليف الزواج وانخفاض الدخل الشهري للفتي . ومن أهم الأسباب التي ترجع للفتاة عدم الترحيب ممن سبق له الزواج وصعوبة الإرتباط نتيجة لخبرات سيئة. وأسباب ترجع إلي الأسرة مرتبطة بتأخر سن الزواج من أهمها : رفض الأسرة أن تكون إبنتها زوجة ثانية ورفض الأسرة زواج إبنتهم لمن هم أقل في المستوي الإجتماعي ،ومشكلات تواجة الفتاة المتأخرة عن سن الزواج :مشكلات جسمية للفتاة المتأخرة عن سن الزواج ومن أهمها هى الرغبة في إقتناء الذهب والإهتمام بالموضة . مشكلات عقلية للفتاة المتأخرة عن سن الزواج التشكك في حديث الآخرين وكثرة السرحان أثناء تفاعلها مع الآخرين. مشكلات إجتماعية للفتاة المتأخرة عن سن الزواج ضعف شعور الفتاة المتأخرة عن سن الزواج بالأمن الإجتماعي والمعاناة من نظرة الآخرين بالرفض الإجتماعي لها . وجود مشكلات نفسية تواجه الفتاة المتأخرة عن سن الزواج أهمها هي سيطرة مشاعر الحساسية عند التعاملات مع الأخرين والتوتر والإنفعال لأتفه الأسباب .
دراسة ذهبية حسين (٢٠١٢)
هدفت الدراسة الى معرفة آثار العنوسة و انعكاساتها على الصحة النفسية للفتاة ولاسيما ظهور قلق المستقبل و مدى تأثير هذا الأخير على توافقها النفسي و ذلك في ضوء متغيرت السن، الوضعية المهنية و المستوى التعليمي، شملت عينة البحث على٣٠١ فتاة عازبة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي مستعينة في ذلك بمجموعة من أدوات القياس تمثلت أساسا في: مقياس التوافق النفسي و مقياس قلق المستقبل ، بالاعتماد على الأساليب الاحصائية التالية :المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، تحليل التباين الأحادي، معامل الارتباط بيرسون، و اختبار ت. توصلت الباحثة إلى النتائج التالية :عدم وجود فروق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة و المتوسط الفرضي للمقياس مما يشير إلى أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة متوسط و ليس مرتفعا. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الفتيات العوانس على مقياس قلق المستقبل وفقا لمتغير السن. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الفتيات العوانس على مقياس قلق المستقبل وفقا لمتغير الوضعية المهنية .توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الفتيات العوانس على مقياس قلق المستقبل وفقا لمتغير المستوى التعليمي .وجود فروق دالة بين متوسط التوافق النفسي لدى أفراد العينة و المتوسط الفرضي للمقياس، مما يدل على ارتفاع مستوى التوافق النفسي لدى أفراد العينة. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الفتيات العوانس على مقياس

التوافق النفسي وفقا لمتغير السن.لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الفتيات العوانس على مقياس التوافق النفسي وفقا لمتغير الوضعية المهنية. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الفتيات العوانس على مقياس التوافق النفسي وفقا لمتغير المستوى التعليمي.هناك ارتباط سالب و دال بين درجة قلق المستقبل و مستوى التوافق النفسي لدى الفتاة العانس.

دراسة فضيلة السبعاوى، وعامر سلطان (٢٠٠٧)

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد أداة لقياس أسباب ظاهرة العنوسة والكشف عن أسبابها في مدينة الموصل من وجهة نظر مدرسات المدارس الإعدادية وفقا لمتغيري سنوات الخدمة التعليمية والعمر، وعينة الدراسة تكونت من (٢١٠) مدرسة ،ويمثلون نسبة (٩,٤٢٥%) تقريبا من المجتمع البحث الأصلي استخرج الباحثان صدق أداة البحث عن طريق الصدق الظاهري والصدق الذاتي واستخرج الثبات بطريقة إعادة الاختبار على عينة من المدرسات البالغة (٣٠) مدرسة وكان معامل الثبات لأداة البحث (٠,٨٦٨) واستخدم الباحثان الوسائل الإحصائية المناسبة في تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا ،منها معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة معامل ارتباط بوينت باسيريال وقد توصل البحث الحالي إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دالة إحصائيا بين المتوسط المتحقق والمتوسط النظري للأداة العنوسة ولصالح القيمة المتحققة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية غير دالة بين متغير أسباب ظاهرة العنوسة ومتغير سنوات الخدمة التعليمية من وجهة نظر مدرسات المدارس الإعدادية .كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير أسباب ظاهرة العنوسة ومتغير العمر ولصالح المدرسات بعمر أكثر من (٤٠) سنة

تعليق عام على الدراسات السابقة : بعد الاستعراض السابق للبحوث والدراسات التى وردت فى المحاور السابقة توصلت الباحثة الى الآتى:

أولاً : من حيث الهدف : ومن بين الدراسات التى أكدت على أن تأخر سن الزواج له تأثير سلبي على الشباب والمرأة معا حيث يكونوا عرضة للإضطرابات النفسية مثل الإكتئاب والقلق واليأس واضطراب النوم ، وقلق المستقبل (ودراسة امانى مسعود ٢٠٠٧ ، نبراس المطيرى ٢٠١٥ ،ذهبية حسين ٢٠١٢) ويرجع ذلك إلى أن الظروف الحياتيه للشاب والفتاة تعمل على إحداث تأثير وظهور تلك الاضطرابات وهى خارجة عن إرادة الشخص . كما أن تأخر سن الزواج له تأثير على النواحى النفسية ويسبب فى الشعور بالضغوط النفسية

ركزت الكثير من الدراسات على أن هناك مجموعة من العوامل التى تؤثرعلى تأخر سن الزواج لدى الشباب والفتاة مثل العوامل الإقتصادية والإجتماعية والثقافية وغيرها كما فى (دراسة ناهد عثمان ٢٠١٤

كما إتفقت أهداف بعض الدراسات الى التعرف على البناء النفسي للفتاة المتأخرة فى سن الزواج ومدى توافقها النفسي والإجتماعى وتأثيره على سلوكها العداونى والاحتراق النفسى ومعنى الحياة والرضا عنها مثل دراسة (فاطمة الهويش ٢٠١٥ ، دراسة ايات يسمينه ٢٠١٢، دراسة يمنية جاب الله ، عامر سلطان ، وفضيلة السبعاوى ٢٠٠٧،

ثانياً : من حيث العينه : فقد تفاوتت الدراسات فى حجم العينه التى تراوحت ، وكانت معظم الدراسات تضم عينات متوسطة العدد ما بين (٤٠ :١٥٠) ،ودراسة امانى مسعود (٥٠) فرد، دراسة آيات يسمينه (١٥٠ سيدة) ودراسة يمينية جاب الله (٣٤) ،ودراسة نبراس المطيرى (٥٠أنثى) ودراسة ذهبية حسين (٣٠١فتاة)، ودراسة عامر سلطان ،و فضيلة السبعاوى (٢٠١) ، أما أصغر عينه فكانت تتكون من إمرأة واحدة كما فى دراسة فاطمة الهويش ، أما بالنسبة الى جنس العينه فقد إشتلمت معظم الدراسات على الإناث فقط دراسة آيات يسمينه (٢٠١٢) ، ودراسة يمنية جاب الله (٢٠٠٧) ،ودراسة امانى مسعود (٢٠٠٧) ودراسة خلود حسن (٢٠١٥) ،ودراسة نبراس المطيرى (٢٠١٥) ، ودراسة ذهبية حسين(٢٠١٢)، ودراسة عامر سلطان ،وفضيلة السبعاوى (٢٠٠٧).

أما باقى الدراسات فكانت العينة اناث فقط مثل ،ودراسة ايات يسمينة(٢٠١٢) ، ودراسة يمنية جاب الله (٢٠٠٧)، ودراسة أمانى مسعود (٢٠٠٧)،و ودراسة نبراس المطيرى (٢٠١٥) ،ودراسه ذهبية حسين (٢٠١٢)

ثالثاً : من حيث الأدوات المستخدمة فى الدراسة : تنوعت الأدوات والمقاييس المستخدمة طبقاً لهدف كل دراسة ولكن إستخدمت جميع الدراسات الخاصة بمعنى الحياة المقاييس لقياس معنى الحياة مثل دراسة آيات يسمينه (٢٠١٢)استخدم مقياس تقدير الذات ومقياس العدوانية وذلك لتقييم أثر تأخر سن الزواج على معنى الحياة وبالنسبة للدراسات الخاصة بالسلوك التوافقى نجد ان الادوات المستخدمة هى المقاييس فقد استخدمت مقياس السلوك التوافقى ومقياس الذكاء كما فى دراسة ناهية سبوبة(٢٠١٥) .

رابعاً : من حيث نتائج الدراسات : النتائج التى توصلت إليها تلك الدراسات السابقة فى علاقة تأخر سن الزواج بالإضطرابات النفسية أجمعت هذه الدراسات على أن وجود إرتباط بين اليأس والإكتئاب والقلق والضغوط النفسية بتأخر سن الزواج مثل دراسة، ودراسة فاطمة الهويشي (٢٠١٥) ودراسة آيات بسمينه (٢٠١٢) حاولت الربط بين تأخر سن الزواج والسلوك العدوانى وتقدير الذات وأثبتت الدراسة وجود فروق بين النساء المتأخرات زواجياً فيما يخص تقدير الذات وظهور السلوك العدوانى ، ودراسة امانى مسعود (٢٠٠٧) التى توصلت نتائج الدراسة إلى أن إرتفاع تكاليف الزواج و متطلباته ومسئولياته المكلفة . وجود أحد من الأسرة أو الأقارب أو الإخوة مطلقين بسبب

الخوف لدى الفتاه من الطلاق بالمستقبل وهناك نظرة سلبية وظالمة للمرأة التى تأخرت فى سن الزواج من قبل المجتمع.

فروض الدراسة

- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلاله احصائية موجبه بين معنى الحياة والتوافق السلوكى لدى المتأخرين زواجياً
- يوجد تأثير دال احصائيا لعاملى النوع (ذكور واناث) ومستوى معنى الحياة (منخفض / مرتفع) والتفاعل بينهما على السلوك التوافقى للمتأخرين زواحيا
- تنبئ بعض ابعاد معنى الحياة دون غيرها بالسلوك التوافقى للمتأخرين زواجيا

اجراءات الدراسة:

المنهج المستخدم : وصفى ارتباطى مقارن.

العينة : تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ فرد من طلاب الدراسات العليا فى كل من كليه التربية والاداب جامعة الزقازيق.

ادوات الدراسة:

اولاً :مقياس معنى الحياة : اعداد حسن الابيض (٢٠١٠)

هدف المقياس: وهو يهدف إلى قياس معنى الحياة عند الشباب .

إجراءات تقنين مقياس : معنى الحياة إعداد حسن الأبيض

ثبات المقياس: لقد تم حساب ثبات المقياس بأستخدام : طريقة معامل الفاكرونباخ

- طريقة معامل الفاكرونباخ

هو رقم أو مقياس واحد يقيس درجة ثبات الأسئلة للمقياس ، ويأخذ قيما تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح فإذا لم يكن هناك ثبات فى البيانات فإن قيمة المعامل (ألفا) تكون مساوية للصفر وعلى العكس إذا كان هناك ثبات تام فى البيانات فإن قيمة المعامل تساوى واحد الصحيح .

وتعتبر قيمة معامل الفا كرونباخ صحيحة التى تساوى ٦٠% مقبولة للحكم على ثبات المقياس ، وكلما زادت قيمة معامل ألفا كلما زادت درجة الثبات والصدق للمقياس ، وتم حساب معامل الفا كرونباخ وبلغ قيمتة (٠،٩٢٣) مما يدل على ثبات المقياس المرتفع .

ثانياً: مقياس السلوك التوافقى (إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس : تم إعداد هذا المقياس بهدف قياس السلوك التوافقى للمتأخرون زواجياً، وقامت الباحثة بإعداد هذا المقياس لمعرفة مدى توافقهم السلوكى مع مشكلة تأخر سن الزواج

صلاحية المقياس : قامت الباحثة بإثبات مدى صلاحية المقياس للتطبيق على العينة والتى تتكون من (١٠٠) فرد تم إختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب الدراسات العليا لكلية التربية والآداب جامعة الزقازيق عن طريق حساب الثبات والصدق للمقياس.

أولاً : الصدق: وهو يعنى قدرة المقياس على قياس ما وضع لقياسة.
الإتساق الداخلى لمقياس السلوك التوافقى : من أجل التأكد من صدق المقياس قامت الباحثه بحساب الإتساق الداخلى للمقياس من خلال حساب معامل الإرتباط بين درجه كل مفردة والدرجة الكليه للبعد الذى تتنتمى إليه العبارة .

جدول رقم (١) يوضح الاتساق الداخلى لابعاد مقياس السلوك التوافقى

البعد الأول:التوافق الإجتماعى			**البعد الثاني التوافق الإنفعالى**			**البعد الثالث:التوافق الأكاديمى**			**البعد الرابع: التوافق العائلى**		
م	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٤٥٩	٠,٠١	٢	٠,٢١٢	٠,٠٥	٣	٠,٥١١	٠,٠١	٤	٠,٣٩٥	٠,٠١
٥	٠,٣٨٠	٠,٠١	٦	٠,٧٠٨	٠,٠١	٧	٠,٢٩٩	٠,٠١	٨	٠,٢٦٣	٠,٠١
٩	٠,٣٦٢	٠,٠١	١٠	٠,٤٦٠	٠,٠١	١١	٠,٢٧١	٠,٠١	١٢	٠,٦٧٠	٠,٠١
١٣	٠,٣٧٦	٠,٠١	١٤	٠,٢٩٧	٠,٠١	١٥	٠,٣٤٦	٠,٠١	١٦	٠,٤٣٦	٠,٠١
١٧	٠,٣٧٦	٠,٠١	١٨	٠,٢٩٦	٠,٠١	١٩	٠,٣٨٠	٠,٠١	٢٠	٠,٦٨٧	٠,٠١
٢١	٠,٥٨٩	٠,٠١	٢٢	٠,٠٨٧	غيردالة	٢٣	٠,٥٠٢	٠,٠١	٢٤	٠,٣٨٦	٠,٠١
٢٥	٠,٥٧٥	٠,٠١	٢٦	٠,٢١١	٠,٠٥	٢٧	٠,٦٤٦	٠,٠١	٢٨	٠,٤٦٠	٠,٠١
٢٩	٠,٥٨٨	٠,٠١	٣٣	٠,٦٩٩	٠,٠١	٣١	٠,٣٨٦	٠,٠١	٣٢	٠,٣٧٧	٠,٠١
٣٣	٠,٤٤٧	٠,٠١	٣٤	٠,٥١٥	٠,٠١	٣٥	٠,٣٢٧	٠,٠١	٣٦	٠,٠٨٦	غيردالة
٣٧	٠,٣١٥	٠,٠١	٣٨	٠,٣٩٥	٠,٠١	٣٩	٠,٣٥٩	٠,٠١	٤٠	٠,٠٩٠	غيردالة
٤١	٠,٥٨٢	٠,٠١	٤٢	٠,٣٩٩	٠,٠١	٤٣	٠,٠٣٦	غيردالة	٤٤	٠,٥٣٥	٠,٠١
٤٥	٠,٥٧٠	٠,٠١	٤٦	٠,٤١٧	٠,٠١	٤٧	٠,٣١٣	٠,٠١	٤٨	٠,٤٥٦	٠,٠١
٤٩	٠,٣٩٤	٠,٠١	٥٠	٠,٢٩٦	٠,٠١	٥١	٠,٢٧٩	٠,٠١	٥٢	٠,٣٧٦	٠,٠١
٥٣	٠,٥٩٥	٠,٠١	٥٤			٥٤	٠,٢٩٧	٠,٠١			

الجدول السابق رقم (١) يبين الإتساق الداخلى للمقياس ومستوى الدلاله. وتم إستبعاد العبارات غير الداله من المقياس وهى (٢٢،٣٦،٤٠،٤٣) حتى أصبح عدد عبارات المقياس فى صورته النهائيه٥٠ عبارة وهى عبارات داله عند ٠,٠١ وبالتالى أصبح عدد عبارات المقياس هى ٥٠ عبارة

١- الصدق العاملى للمقياس

التحليل العاملي هو أسلوب إحصائى يستهدف تفسير معاملات الارتباطات الموجبة التى لها دلالة احصائية بين مختلف المتغيرات. للتحقق من الصدق العاملى للمقياس تم إجراء التحليل العاملى لأبعاد المقياس بطريقة المكونات الاساسية لهوتيلنج وتدوير المحاور بطريقة فاريمكس لكايزر واسفرت التحليل عن وجود عامل عام واحد يمكن تسميته بعامل السلوك التوافقى.

جدول رقم (٢) يوضح الصدق العاملى لمقياس السلوك التوافقى

الأبعاد	تشبعات العامل	الاشتراكيات
الأول	٠,٩٠١	٠,٨١١
الثاني	٠,٩٢٩	٠,٨٦٣
الثالث	٠,٩٤٨	٠,٨٩٩
الرابع	٠,٩٤١	٠,٨٨٥
الجذر الكامن	٣,٤٥٨	
نسبة التباين	٨٦,٤٤٨	

ونلاحظ من الجدول(٢) السابق الجذر الكامن اكبر من الواحد الصحيح فلا بد ان يكون مصدر تباينه اكبر من متغير وبالتالى يكون عاملا معبرا عن تباين متغيرات متعددة وعلى ذلك تقبل العوامل الناتجة التى تزيد عن الواحد الصحيح وتعد عوامل عامة وهنا يكون قيمه الجذر الكامن يساوى ٣،٤٥٨ ، نلاحظ هنا ان المقياس قد تشبع بعامل واحد عام اذن لايوجد تدوير للمقياس كما نلاحظ من الجدول ان قيمة الاشتراكات اكبر من ٧٥% كلما دل على انها تمثل البيانات جيداً.

١- الاتساق الداخلى للمقياس :من أجل التأكد من صدق المقياس قامت الباحثه بحساب الإتساق الداخلى للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس

جدول رقم (٣) يوضح معامل ارتباط البعد بالدرجة الكليه لمقياس السلوك التوافقى

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
الأول	٠,٩٠٧**	٠,٠١
الثاني	٠,٩٢٥**	٠,٠١
الثالث	٠,٩٤٩**	٠,٠١
الرابع	٠,٩٣٧**	٠,٠١

ونلاحظ من الجدول السابق رقم (٣) ان جميع معاملات الارتباط البعد بالدرجة الكلية كلها دالة عند ٠,٠١ (حيث تدل العلامه ** انها دالة عند ٠,٠١)

ثبات مقياس السلوك التوافقى جدول رقم (٤) لحساب معامل ثبات أبعاد مقياس السلوك التوافقى

البعد الاول معامل الفاكرونباخ =٠,٨١٦		البعد الثاني معامل الفاكرونباخ=٠,٨١٤		البعد الثالث معامل الفاكرونباخ=٠,٧٣٢		البعد الرابع معامل الفاكرونباخ=٠,٧٨٢	
رقم المفردة	معامل الفا	رقم المفردة	معامل الفا	رقم المفردة	معامل الفا	رقم المفردة	معامل الفا
١	٠،٨٠٤	٢	٠,٨١٤	٣	٠,٦٩	٤	٠,٧٦٦
٥	٠،٨٠٩	٦	٠,٧٨٠	٧	٠,٧٢٣	٨	٠,٧٦٥
٩	٠،٨١٢	١٠	٠,٨٠٠	١١	٠,٧٢٣	١٢	٠,٧٣٥
١٣	٠،٨١١	١٤	٠,٨١١	١٥	٠,٧١٥	١٦	٠,٧٦٥
١٧	٠،٨١٠	١٨	٠,٨١٢	١٩	٠,٧١٣	٢٠	٠,٧٣٢
٢١	٠،٧٩٣	٢٢	٠,٨٢١	٢٣	٠,٦٩٨	٢٤	٠,٧٧٠
٢٥	٠،٧٩٦	٢٦	٠,٨١٣	٢٧	٠,٦٨٢	٢٨	٠,٧٦٥
٢٩	٠،٧٩٣	٣٠	٠,٧٨١	٣١	٠,٧١٨	٣٢	٠,٧٧٠
٣٣	٠،٨٠٧	٣٤	٠,٧٩٧	٣٥	٠,٧٢٢	٣٦	٠,٧٩٠
٣٧	٠،٨١٤	٣٨	٠,٨٠١	٣٩	٠,٧١٨	٤٠	٠,٧٨٥
٤١	٠،٧٩٤	٤٢	٠,٨٠٦	٤٣	٠,٧٤٧	٤٤	٠,٧٥٣
٤٥	٠،٧٩٦	٤٦	٠,٨٠٣	٤٧	٠,٧٢٠	٤٨	٠,٧٦٤
٤٩	٠،٨١٢	٥٠	٠,٨١٠	٥١	٠,٧٢٦	٥٢	٠،٧٦١
٥٣	٠،٧٩٢			٥٤	٠,٧١٩		

يتضح من الجدول (٤) السابق أن أرقام العبارات التى سوف تستبعد من المقياس هى:
البعد الثانى: العبارة رقم ٢٢ ،والبعد الثالث : العبار رقم ٤٣، البعد الرابع : العبارة رقم ٣٦، ٤٠

وبذلك يصبح عبارات المقياس فى صورته النهائه يتكون من (٥٠) عبارة كما ان معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٩٣٩) وهو مرتفع مما يدل على ثبات المقياس وكذلك ثباث الأبعاد الخاصة بالمقياس.

طريقة تصحيح المقياس

للحصول على الدرجة الكلية لأبعاد مقياس السلوك التوافقى تم جمع درجات كل بعد من الأبعاد الأربعة للمقياس وهم ثلاث إستجابات (نعم – احيانا- لا) والعبارات الموجبة تأخذ الدرجات كالتالى (٣-٢-١) أما اذا كانت العبارة سالبه تكون الدرجة (١-٢-٣) والتأكد من قراءة كل عبارة من عبارات المقياس ووضع الإختيار أمام كل عبارة . وكان اعلى درجة وصل لها المقياس هى (١٦٢) درجة أما بالنسبة لأقل درجة حصل عليها فى المقياس(٥٤) درجة .

وكانت عدد العبارات الموجبة فى المقياس (١٦) عبارة وهى: رقم ١-٣-٤-٥-١١-٣١-٣٤-٤١-٤٢-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٩-٥٠-٥١-٥٣، أما باقى عبارات المقياس السالبة فكانت (٣٨) عبارة

الاساليب الاحصائية : استخدمت الباحثة اساليب احصائية هى SPSS

نتائج الدراسة

نتائج الفرض الاول: توجد علاقة ارتباطية ذات دلاله احصائية موجبة بين معنى الحياة والسلوك التوافقى لدى المتأخرين زواجيا ، ولتتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل الارتباط البسيط لبيرسون للعلاقة بين معنى الحياة والسلوك التوافقى وتلخيص النتائج فى جدول رقم (٥)

التوافق السلوكى / معنى الحياة	التوافق الاجتماعي	التوافق الإنفعالي	التوافق المهني	التوافق الأسري	الدرجة الكلية للسلوك التوافقى
القبول والرضا	**٠،٩٦	**٠،٧٣	**٠،٩٢	**٠،٧٥	**٠،٩٠
الهدف من الحياة	**٠،٧٢	**٠،٩٧	**٠،٧٨	**٠،٩٣	**٠،٩١
المسئولية	٠،٩٢**	**٠،٧٩	**٠،٩٨	**٠،٨١	**٠،٩٧
التسامى بالذات	**٠،٧١	**٠،٩٥	**٠،٨٠	**٠،٩٩	**٠،٩٣
الدرجة الكلية لمعنى الحياة	**٠،٨٩	**٠،٩٣	**٠،٩٤	**٠،٩٤	**٠،٩٩

(*) داله عند ٠،٠٥ (**) دالة عند ٠،٠١

نلاحظ من الجدول رقم (٥) ان قيم معامل الارتباط البسيط لبيرسون كلها داله عند ٠،٠١ ، اى يوجد علاقة او ارتباط معنوى بين معنى الحياة والتوافق السلوكى ، كما ان معامل الارتباط بينهم يساوى (٠،٩٩) اى ارتباط طردى قوى أى كلما زادت درجة معنى الحياة لدى المتأخرين زواجيا كلما حقق ذلك اكبر توافق سلوكى وتدل (**) ععلى ان قيمة معامل الارتباط المعنوى عند مستوى الدلالة ٠،٠١ اى علاقة ارتباط طردى قوى ، وحيث ان الفرض الصفرى : لا توجد علاقة ارتباطية بين معنى الحياة والتوافق السلوكى لدى المتأخرين زواجيا ، وحيث الفرض البديل :يوجد علاقة ارتباطية بين ارتباطية بين معنى الحياة والتوافق السلوكى لدى المتأخرين زواجيا ، وحيث ان معامل الارتباط (٠،٩٩) اى دال عند ٠،٠١ فنرفض الفرض الصفرى ونقبل الفرض البديل اى يوجد علاقة ارتباطية بين ارتباطية بين معنى الحياة والتوافق السلوكى لدى المتأخرين زواجيا.

نتائج الفرض الثانى: يوجد تأثير دال احصائيا لعاملى النوع (ذكور واناث) ومستوى معنى الحياة (منخفض / مرتفع) والتفاعل بينهما على السلوك الوافقى للمتأخرين زواجيا وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اجراء تحليل التباين حيث زادت التصميم العاملى ٢x٢ لتفاعل النوع (ذكور واناث) ، ومستوى معنى الحياة (منخفض / مرتفع) فى تأثيرها المشترك على ابعاد السلوك التوافقى والدرجة الكلية له وننلخص النتائج كما يلي:

اولا التوافق الاجتماعى

جدول البيانات الوصفية لعينة الدراسة فى ضوء متغيرى النوع ومعنى الحياة على بعد التوافق الاجتماعى جدول رقم (٦)

البعد	النوع	مستوى معنى الحياة	المتوسط (م)	الانحراف المعيارى (ع)	العدد
التوافق الاجتماعى	ذكور	منخفض	٣٥،٦٨	٢،٥٦	٢٥
		مرتفع	٤٢،٠٠	٠٠،٠٠	٢٥
	اناث	منخفض	٣٤،٢٨	٢،٢٨	٢٥
		مرتفع	٤١،٨٤	٠،٨٠	٢٥
	المجموع	منخفض	٣٤،٩٨	٢،٥٠	٥٠
		مرتفع	٤١،٩٢	٠،٥٦	٥٠

ونلاحظ من الجدول رقم (٦) بالنسبة للنوع (ذكور واناث) :نلاحظ ان الذكور اعلى من الاناث فى بعد التوافق الاجتماعى حيث ان المتوسط الحسابى للذكور يساوى (٤٢،٠٠) ، بينما المتوسط الحسابى للاناث يساوى (٤١،٨٤) وهذه الفروق لصالح المتوسط الاعلى وهو الذكور ، اما بالسبه للمستوى معنى الحياة (مرتفع ونخفض) نلاحظ ان قيمة المتوسط الحسابى للذكور مرتفعة (٢٤،٠٠) (٣٥،٦٨) ، بينما الاناث (٤١،٨٤) (٣٤،٢٨) ، وهى تدل على ان مستوى معنى الحياة لدى الذكور اعلى من الاناث

جدول رقم (٧) تحليل التباين

نلاحظ من الجدول رقم (٧) ان قيمه F= (٤،٩) ، ومستوى الدلاله(٠،٠٢) فتكون داله اى نرفض الفرض الصفرى ونقبل الفرض البديل أى ان عامل النوع له تأثير على التوافق الاجتماعى

نلاحظ قيمة F(= ٣٨٨،١)، ومستوى الدلاله (٠،٠٠) فتكون داله اى نرفض

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	وجه الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التوافق الاجتماعى	النوع (أ)	١٥،٢١٠	١	١٥،٢١	٤،٩٠	٠،٠٥
	مستوى معنى الحياة(ب)	١٢٠٤،٠٦	١	١٢٠٤،٠٩	٣٨٨،١٠	٠،٠١
	تفاعل أ*ب	٩،٦١	١	٩،٦١	٣،٠٩	غير داله
	تباين الخطأ	٢٩٧،٨٤	٩٦	٣،١٠٢	—	—
	المجموع	١٤٩٣٦٧،٠	١٠٠	—	—	—

الفرض الصفرى ونقبل الفرض البديل أى ان مستوى معنى الحياة له تأثير على التوافق الاجتماعى

نلاحظ قيمة F(= ٣،٠٩)، ومستوى الدلاله (٠،٠٨٠) فتكون غير داله و نقبل الفرض الصفرى ونرفض الفرض البديل أى ان مستوى معنى الحياة له تأثير على التوافق الاجتماعى

ثانيا: التوافق الانفعالى

جدول البيانات الوصفية لعينة الدراسة فى ضوء متغيرى النوع ومعنى الحياة على بعد التوافق الانفعالى جدول رقم (٨)

البعد	النوع	مستوى معنى الحياة	المتوسط (م)	الانحراف المعيارى (ع)	العدد
التوافق الانفعالي	ذكور	منخفض	٣٢،٨٠	٢،٩٢	٢٥
		مرتفع	٣٩،٠٠	٠،٠٠	٢٥
	اناث	منخفض	٣٣،٤٨	٢،١٦	٢٥
		مرتفع	٣٨،٨٤	٠،٥٥	٢٥
	المجموع	منخفض	٣٣،١٤	٢،٥٦	٥٠
		مرتفع	٣٨،٩٢	٠،٣٩	٥٠

ونلاحظ من الجدول رقم (٨) بالنسبة للنوع (ذكور واناث) :نلاحظ ان الذكور اعلى من الاناث فى بعد التوافق الانفعالى حيث ان المتوسط الحسابى للذكور يساوى (٣٩،٠٠) ، بينما المتوسط الحسابى للاناث يساوى (٣٨،٨٤) وهذه الفروق لصالح المتوسط الاعلى وهو الذكور

أما بالنسبه للمستوى معنى الحياة (مرتفع ونخفض) نلاحظ ان قيمة المتوسط الحسابى للذكور المرتفع والمنخفض (٣٩،٠٠) (٣٢،٨٠) ، بينما الاناث (٣٨،٨٤) (٣٣،٤٨) ، وهى تدل على ان مستوى معنى الحياة لدى الذكور اعلى من مستوى معنى الحياة عند الاناث

جدول رقم (٩) تحليل التباين

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	وجه الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التوافق الإنفعالي	النوع (أ)	١،٦٩	١	١،٦٩	٠،٥٠	غير داله
	مستوى معنى الحياة(ب)	٨٣٥،٢١	١	٨٣٥،٢١٠	٢٤٧،٧٧	٠،٠١
	تفاعل أ*ب	٤،٤١	١	٤،٤١	١،٣١	غير دال
	تباين الخطأ	٣٢٣،٦٠	٩٦	٣،٣٧	—	—
	المجموع	١٣٠٩٨١،٠	١٠٠	—	—	—

نلاحظ من الجدول رقم (٩) ان قيمه F=(٠،٥٠) ، ومستوى الدلاله (٠،٤٨) فتكون غير داله اى نقبل الفرض الصفرى ونرفض الفرض البديل أى ان عامل النوع ليس له تأثير على التوافق الانفعالى

نلاحظ قيمة F(= ٢٤٧،٧)، ومستوى الدلاله (٠،٠٠) فتكون داله اى نرفض الفرض الصفرى ونقبل الفرض البديل أى ان مستوى معنى الحياة له تأثير على التوافق الانفعالى
نلاحظ قيمة F(= ١،٣٠)، ومستوى الدلاله (٠،٢٥) فتكون غير داله و نقبل الفرض الصفرى ونرفض الفرض البديل أى ان مستوى معنى الحياة له تأثير على التوافق الانفعالى

ثالثا التوافق المهنى

جدول البيانات الوصفية لعينة الدراسة فى ضوء متغيرى النوع ومعنى الحياة على بعد التوافق المهنى جدول رقم (١٠)

البعد	النوع	مستوى معنى الحياة	المتوسط (م)	الانحراف المعيارى (ع)	العدد
التوافق المهني	ذكور	منخفض	٣٦،٤٤	٢،٣٦	٢٥
		مرتفع	٤١،٧٦	٠،٤٣	٢٥
	اناث	منخفض	٣٥،٠٨	١،٥٧	٢٥
		مرتفع	٤١،٦٨	٠،٦٩	٢٥
	المجموع	منخفض	٣٥،٧٦	٢،١١	٥٠
		مرتفع	٤١،٧٢	٠،٥٧	٥٠

ونلاحظ من الجدول رقم (١٠) بالنسبة للنوع (ذكور واناث) :نلاحظ ان الذكور اعلى من الاناث فى بعد التوافق المهنى حيث ان المتوسط الحسابى للذكور يساوى (٤١،٧٦) (٣٦،٤٤)، بينما المتوسط الحسابى للاناث يساوى (٤١،٦٨) (٣٥،٠٨) وهذه الفروق لصالح المتوسط الاغلى وهو الذكور

اما بالنسبه للمستوى معنى الحياة (مرتفع ونخفض) نلاحظ ان قيمة المتوسط الحسابى للذكور مرتفعة (٤١،٧٦) (٣٦،٤٤)، ، بينما الاناث (٤١،٦٨) (٣٥،٠٨) ، وهى تدل على ان مستوى معنى الحياة لدى الذكور اعلى من الاناث

جدول رقم (١١) تحليل التباين

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	وجه الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التوافق المهني	النوع (أ)	١٢،٩٦	١	١٢،٩٦	٥،٩٢	٠،٠١
	مستوى معنى الحياة(ب)	٨٨٨,٠٤	١	٨٨٨،٠٤	٤٠٥،٩٦	٠،٠١
	تفاعل أ*ب	١٠،٢٤	١	١٠،٢٤	٤،٦٨	٠،٠٥

	تباين الخطأ	٢١٠,٠٠	٩٦	٢،١٨	—	—
	المجموع	١٥١٢٠٠	١٠٠	—	—	—

نلاحظ من الجدول رقم (١١) ان قيمه F=(٥،٩٢) ، ومستوى الدلاله(٠،٠١) فتكون داله اى نرفض الفرض الصفرى ونقبل الفرض البديل أى ان عامل النوع له تأثير على التوافق المهنى

ونلاحظ قيمة F(= ٤٠٥،٩٦)، ومستوى الدلاله (٠،٠١) فتكون داله اى نرفض الفرض الصفرى ونقبل الفرض البديل أى ان مستوى معنى الحياة له تأثير على التوافق المهنى

نلاحظ قيمة F(= ٤،٦٨)، ومستوى الدلاله (٠،٠٥) فتكون داله و نرفض الفرض الصفرى ونقبل الفرض البديل أى ان مستوى معنى الحياة له تأثير على التوافق المهنى

رابعا: التوافق الاسرى

جدول البيانات الوصفية لعينة الدراسة فى ضوء متغيرى النوع ومعنى الحياة على بعد التوافق الاسرى جدول رقم (١٢)

البعد	النوع	مستوى معنى الحياة	المتوسط (م)	الانحراف المعيارى (ع)	العدد
التوافق الاسري	ذكور	منخفض	٣٢،٣٦	٢،٧٩	٢٥
		مرتفع	٣٨،٩٦	٠،٢٠	٢٥
	اناث	منخفض	٣٣،٢٠	٢،٨٢	٢٥
		مرتفع	٣٨،٨٨	٠،٦٠	٢٥
	المجموع	منخفض	٢٣،٧٨	٢،٨١	٥٠
		مرتفع	٣٨،٩٢	٠،٤٤	٥٠

ونلاحظ من الجدول رقم (١٢) بالنسبة للنوع (ذكور واناث) :نلاحظ ان الذكور اعلى من الاناث فى بعد التوافق الاسرى حيث ان المتوسط الحسابى للذكور يساوى (٣٢،٣٦) ، بينما المتوسط الحسابى للاناث يساوى (٣٨،٨٨) وهذه الفروق لصالح المتوسط الاعلى وهو الذكور

اما بالنسبه للمستوى معنى الحياة (مرتفع ونخفض) نلاحظ ان قيمة المتوسط الحسابى للذكور مرتفعة (٣٨،٩٦) (٣٢،٣٦) ، بينما الاناث (٣٨،٨٨) (٢٣،٧٨) ، وهى تدل على ان مستوى معنى الحياة لدى الذكور اعلى من الاناث، اما هن الدرجة الكلية فكانت (٣٨،٩٢) (٣٨،٩٢)

جدول رقم (١٣) تحليل التباين

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	وجه الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التوافق الاسري	النوع (أ)	٣،٦١	١	٣،٦١٠	٠،٨٩	غير دال
	مستوى معنى الحياة(ب)	٩٤٢،٤٩	١	٩٤٢،٤٩	٢٣٢،٣٧	٠،٠١
	تفاعل أ*ب	٥،٢٩	١	٥،٢٩	١،٣٠	غير دال
	تباين الخطأ	٣٨٩،٣٦	٩٦	٤،٠٥	—	—
	المجموع	١٢٩٨٦٣،٠	١٠٠	—	—	—

ونلاحظ من الجدول رقم (١٣) ان قيمه F= (٠،٨٩) ، ومستوى الدلاله(٠،٣) فتكون غير داله اى نقبل الفرض الصفرى ونرفض الفرض البديل أى ان عامل النوع ليس له تأثير على التوافق الاسرى ، نلاحظ قيمة F(٢٣٢،٣٧)، ومستوى الدلاله (٠،٠١) فتكون داله اى نرفض الفرض الصفرى ونقبل الفرض البديل أى ان مستوى معنى الحياة له تأثير على التوافق الاسرى

نلاحظ قيمة F(= ١،٣٠)، ومستوى الدلاله (٠،٠٢٠) فتكون غير داله و نقبل الفرض الصفرى ونرفض الفرض البديل أى ان مستوى معنى الحياة ليس له تأثير على التوافق الاسرى

نتائج الفرض الثالث

تنبئ بعض ابعاد معنى الحياة دون غيرها بالسلوك التوافقى للمتأخرين زواجيا، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل الانحدار المتدرج بإعتبار ابعاد معنى الحياة متغيرات مستقلة والسلوك التوافقى متغير تابع ونلخص النتائج فى الجدول رقم (١٤)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانحدار	١٧٥٩١،٨٣	٤	٤٣٩٧،٩٦	٣٣٥١،٠٦	٠،٠٠٠
البواقى	١٢٤،٦٨	٩٥	١،٣١٢	—	—
المجموع	١٧٧١٦،٥١	٩٩	—	—	—

ونلاحظ من جدول رقم (١٤) السابق ان مستوى الدلالة عند ٠،٠١ اى اقل من مستوى الدلالة ٠،٠٥ يدل على وجود فروق داله احصائيا بين متوسطات وعليه نرفض الفرض الصفرى (لاتوجد فروق داله احصائية بين المتوسطات) ونقبل الفرض البديل (وجود فروق داله احصائيا بين متوسطات)

جدول رقم (١٥)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة ال	الارتباط المتعدد (R)	نسبة المساهمة (R2)	قيمة (B)	قيمة بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة
السلوك التوافقى	المسئولية	٠،٩٥	٠،٩٠	١،٤٠	٠،٣٥	١٣،٩٤	٠،٠١
	التسامى بالذات	٠،٩٩	٠،٩٨	١،١٧	٠،٣١	١٢،١٨	٠،٠١
	القبول والرضا	٠،٩٩	٠،٩٩	٠،٧٤	٠،٢١	٩،٦٥	٠،٠١
	الهدف من الحياة	٠،١٠٠	٠،٩٩	٠،٦٨	٠،٢٠	٨،٣٣	٠،٠١
		الثابت العام=- ٣،٦٠					

يتضح من الجدول رقم (١٥) ما يلى يتنبأ كل من المسؤلية ، و التسامى بالذات ، والقبول والرضا ، والهدف من الحياة بالسلوك التوافقى للمتأخرين زواجيا بنسبة مساهمة اجمالية ٩٩ % . ويمكن ضياغة المعادله التنبؤية التالية السلوك التوافقى = ٠،٣٥ xالمسئولية + ٠،٣١ xالتسامى بالذات– ٣،٦٠

خاتمة الدراسة (التوصيات)

توصيات ومقترحات البحث:

١- ان تهتم الدولة بتوفير سكن مخفض للشباب
٢- ان تتجاهل الفتاه نظرة المجتمع لها ةتحاول تغيير اسلوب الحياة بطريق تجعلها اكثر ثقة بنفسها
٣- ان ييسر الاهل متطلبات المهور والزواج كما اوصانا الدين الحنيف
٤- ضرورة توعية الشبب بأهية العمل عن طريق المشاريع الصغيرة
٥- بناء برامج ارشادية اخرى لتنمية السلوك التوافقى
٦- دراسة العلاقة بين السلوك التوافقى ونعنى الحياة لدى المتأخرين زواجيا ومتغيرات اخرى مثل التفكير الايجابى والاكتئاب

المراجع

اسماء ابراهيمى (٢٠٠٩).التأخر عن الزواج وعلاقتة بالاكتئاب لدى المرأه. رسالة ماجستير، كلية الاداب جامعة محمد خضير الجزائر.
الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء (٢٠١٣).الكتاب الإحصائى الثانوى ، القاهرة سبتمبر ٥٥.
أمانى مسعود (٢٠٠٧). العنوسة اسبابها وتأثيرها على شخصية المرأة . دمشق : دار التكوين.
ايات مولود يسمينة(٢٠١٢). تقدير الذات وعلاقتة بظهور السلوك العدوانى عند النساء المتأخرات فى سن الزواج .رسالة ماجستيرمنشورة فى علم النفس العيادى ،كلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة مولود معمري بالجزائر.
حامد محمد محمد الغزالى (٢٠٠٥). إحياء علوم الدين (ط١). القاهرة : دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع
حنان عيدلى ، و نورة جيلاخ (٢٠١٣). تأخر سن الزواج عند الشباب الجزائري ،كلية العلوم النسانية و الاجتماعية . ماجستير كلية العلوم الاجتماعية جامعة قاصدى ، الجزائر.
خيري أحمد حسين ، وحسن أحمد عمر علام (١٩٩٨). دراسة تحليلية لمعنى الحياة في علاقته بكل من الصلابة النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. المجلة التربوية .مصر ،٢(١٣)، ٢٧٧ - ٢١٨.
ذهبية حسين(٢٠١٢). قلق المستقبل لدى المرأة العانس وعلاقتة بالتوافق النفسى الاجتماعى . رسالة ماجستير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية والانستنية جامعة الجزائر.
شاهين عبد الستار رسلان،و صباح قاسم سعيد الرفاعى (٢٠٠٨). الضغوط النفسية لدى الفتيات المتأخرات زواجيا . المجلة المصرية للدراسات النفسية ،١٨(٦١)،ص ص ١٣٠- ١٦٣.
صلاح الدين عبد الغنى(٢٠٠٠). فى الصحة النفسية . القاهرة: دار الفكر العربى.
عبد الباسط متولي خضر (١٩٩٧) . معنى الحياة لعينة من الشباب الجامعي في علاقته ببعض المتغيرات .المؤتمر الدولي الرابع للارشاد النفسي والمجال التربوي. ، ا، ٣٢٩.
عبد الرحمن سعيد حسن (٢٠٠٧). الازدواجية فى السلوك : اسبابها وطرق علاجها من منظور التربية الاسلامية (ط١). السعودية: جامعة ام القرى.
عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١) . سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة . القاهرة : زهراء الشرق.

عواطف محمد شوكت (٢٠٠٠). التوافق الدراسى لدى الطالبات المتزوجات وغير المتزوجات وعلاقتة ببعدى الكفاية الشخصية والثبات الانفعالى . مجلة دراسات نفسية، ١٠(١)، ٩٩-١٠٧.
فاطمة خلف الهويشى (٢٠١٥). البناء النفسى للعانس : دراسة حالة اكلينيكية . مجلة دراسات نفسية وتربوية كلية التربية جامعة الدمام ، ١٤، ٩١ – ١٠٦.
فتحي عبد الرحمن الضبع (٢٠٠٦) . فاعلية العلاج بالمعني في تخفيف ازمة الهوية وتحقيق المعني الايجابي للحياه لدي المراهقين المعاقين بصريا .رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة سوهاج .
فضيلة عرفات محمد السبعاوى، و عامر على سلطان (٢٠٠٧). ظاهرة العنوسة فى مدينة الموصل من وجهه نظر مدرسات المدارس الاعدادية.مجله ابحاث كلية التربية الاساسية، ٢٦(٣)،٢٢٦-٢٤٩ .
محمد شحاتة ربيع (٢٠١٠). اصول علم النفس(ط١). عمان : دار المسيرة.
ناهد محمود محمود محمد عثمان (٢٠١٤).دور مقترح من منظور العلاج المعرفى السلوكى فى خدمة الفرد للتخفيف من المشكلات الاجتماعية المترتبة على تأخر سن الزواج للفتاة العاملة.رسالة ماجستير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية جامعة الفيوم.
نبراس عدنان المطيرى (٢٠١٥). تأخر سن الزواج لدى المرأة العاملة . مجلة كلية التربية الاساسية ، ٢١(٩٢)، ٣٧٣-٤٠٤.
Oris , M. (2000) . The age at marriage .The normal age of marriage has change dramatically over the years .
Wong, T. (2011). Department of Sociology Marriage and The Family.

تأثيرات فقدان الأب المتعلق بالحرب على الحزن المطوّل والانسحاب الاجتماعي عند الإناث من أطفال اللاجئين السوريين في الأردن

إعداد

أ.د/ جهاد محمود علاء الدين

الجامعة الهاشمية – الأردن

استلام البحث : ٢٠١/١٠/٢٤ **قبول النشر** : ١٤ / ١١ / ٢٠١٨

ملخص :

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستويات الحزن المطوّل والانسحاب الاجتماعي لدى عينة من الإناث أطفال اللاجئين السوريين القاطنين في مدينة المفرق-الأردن، ممن تعرض بعضهن لفقدان الأب لوفاته بسبب الحرب، وتأثيرات هذا الفقدان على متغيري الحزن المطوّل والانسحاب الاجتماعي. وتألف أفراد الدراسة من (١٥٢) طفلة تراوحت أعمارهن ما بين (١٢-١٤) سنة، تم تصنيفهن إلى مجموعتين، مجموعة الفقدان (ن= ٨٠) والمجموعة الضابطة (ن= ٧٢) التي لم تتعرض لخبرة الفقدان. وأكملت جميع المشاركات الإجابة على فقرات قائمة الحزن المطوّل ومقاييسها الفرعية الثلاثة، كما تم تقييمهن على قائمة الانسحاب الاجتماعي من قبل معلماتهن. وأشارت النتائج إلى أنَ مستويات الحزن المطوّل والانسحاب الاجتماعي كانت مرتفعة ومعتدلة بارتفاع لدى مجموعتي الدراسة على التوالي، كما أ تبين أن الأطفال في مجموعة الفقدان مقارنة بالمجموعة الضابطة سجلوا مستويات أعلى بدرجة دالّة إحصائياً على مقياسي الحزن المطوّل والانسحاب الاجتماعي. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن البعد الفرعي الأول للحزن المطوّل: الرابطة الإيجابية بالمتوفى كان العامل الأقوى الذي تنبأ بالانسحاب الاجتماعي لدى أفراد الدراسة، تلاه البعد الفرعي الثالث: التدخل والتجنب، وأن كلاهما أسهما سوياً في تفسير ما نسبته (٣٤،٧%) من التباين في التقديرات التي حصلت المشاركات عليها عن مستوياتِ الانسحاب الاجتماعي لديهن. (١٨٣ كلمة).

الكلمات المفتاحية: الموت الناجم عن الحروب؛ التعامل مع الفاجعة؛ نظرية فرويد عن الحِداد؛ نموذج العمليات المزدوجة؛ نموذج الأحداث الانتقالية؛ اضطراب التعلق الاستجابي

Abstract :

This study sought to explore prolonged grief and social withdrawal levels among a sample of female children of Syrian

refugees residing in Mafraq-Jordan, some of whom lost their father because of his death during the war, and the effects of this loss on the prolonged grief and social withdrawal variables. The study consisted of 152 girls who were categorized into two groups: The loss group (No. = 80) and the control group (No. = 72) who did not experience the loss. All participants completed The Extended Grief Inventory (EGI), and its three sub-scales. In addition, teachers of the participants rated them on the social withdrawal inventory. The results indicated that levels of prolonged grief and social withdrawal were high and highly moderate respectively, in the study's two groups. In addition, children in the loss group compared to the control group were significantly higher on prolonged grief and its three sub-scales, and on social withdrawal inventory. Moreover, results of regression analysis showed that the first sub-scale of EGI: Positive connection was the best variable predicting social withdrawal; and followed by the third sub-scale of EGI: Traumatic intrusion and avoidance, and both have contributed in explaining (34.7%) of the variance in participants' ratings on social withdrawal inventory. (205 words).

Key words: War-Related Death; Coping with Bereavement; Freud's Mourning Theory; Dual-Process Model; Transitional events model; Reactive Attachment Disorder (RAD)

المقدمة:

تشكل خبرة الفقدان والخسارة المرتبطة بالحرب بالإضافة إلى التعرض لأحداث صادمة أخرى مرتبطة بالحرب أثناء مرحلة الطفولة المتوسطة والمراهقة خطراً بالغاً على الصحة النفسية والعقلية والوظائف النفسية والاجتماعية في مرحلة الشباب، وقد أثرت الحروب الأخيرة والمستمرة والصراعات المفتوحة على ملايين المدنيين في جميع أنحاء العالم، وتشير التقديرات إلى أن نصف الناجين تقل أعمارهم عن ١٨ عاماً (Machel, 2001). ومع ذلك، يوجد نقص في المعلومات حول تأثير قتل أحد الوالدين في مرحلة الطفولة أو المراهقة في سياق الحرب على الكرب النفسي كالحزن المطول (Prolonged Grief (PG). وتعتبر وفاة أحد الوالدين أو كلاهما واحدة من أكثر أحداث

الحياة إرهاقاً، التي يمكن للأطفال والمراهقين تجربتها (Bergman, Axberg, & Hanson, 2017; Harrison, & Harrington, 2001; Parkes & Prigerson, 2013). وقد تبين أن فقدان أحد الوالدين في مرحلة الطفولة يرتبط بمعدلات انتشار أعلى للاضطرابات النفسية والعقلية مقارنة بالمعدلات الملاحظة لدى الأقران غير المفجوعين بوفاة أحد الوالدين (Melhem, Walker, Moritz, & Brent, 2008)، وهناك أيضاً براهين تجريبية على أن الوفاة غير الطبيعية لأحد الوالدين مثل تعرض الوالد للقتل بسبب أعمال الحرب والعنف، مقارنة بالموت الطبيعي وذلك خلال مرحلة الطفولة والمراهقة، ترتبط بدرجة أقوى مع نتائج ومضاعفات نفسية (Morina, von Lersner, & Prigerson, 2011; Zvizdic, & Butollo, 2001). ويبدو أنه في أي وقت من الأوقات في الصف الدراسي، سيوجد في المتوسط طفلان على الأقل يعانيان من الحزن بسبب وفاة شخص قريب لهما (Coyne, & Beckman, 2012; Lawhon, 2004). ووفقاً للدراسات السابقة، يكون الأطفال الذين فقدوا أحد الوالدين و/ أو كلاهما، وبشكلٍ خاص الإناث منهم، أكثر عرضة لمشاكل الصحة النفسية والعقلية (Sandler et al., 2003). وبشكل عام، يظهر الأطفال الحزينون على فقدان أحد المقربين بسبب الوفاة أعراضاً وسلوكيات مثل الانسحاب الاجتماعي والعدوانية والإجهاد والحساسية العاطفية وعدم التركيز وعدم القدرة على إنجاز المهام (Bergman et al., 2017; Capewell, 1999; McGlaufin, 1998). وتعد خبرة فقدان شخص عزيز ومقرب واحدة من أكثر الأحداث المؤلمة والمجهدة التي يمكن أن يتعرض لها الفرد، ويعد الحزن الناجم عن هذه الخبرة استجابة عالمية وطبيعية لوفاة شخصية ذات أهمية عاطفية في حياة المرء (Shear Simon, Wall, Zisook, Neimeyer, Duan, & Keshaviah, 2011a). وعادة ما يظهر الفرد المتضرر من هذه الخسارة تراجعاً في أعراض الحزن بمرور الوقت، ويتمكن في نهاية الأمر من تجاوز المحنة والسيطرة على مشاعره والتكيف مع الخبرة المؤلمة (Lichtenthal, Cruess, & Prigerson, 2004). ومع ذلك، يمكن أن يتطور الحزن والحداد في بعض الحالات، إلى حالة تسمى الحزن المطول (Prolonged Grief) أو طويل الأمد (Layne, Savjak, Saltzman, & Pynoos, 2001)، وتسمى أيضاً الحزن المعقد والحزن المرضي والحزن الصدمي. وقد توصل الباحثون لوجود أنماط مطولة وغير فعالة من الحزن يخبرها ما نسبته (١٠-٢٠%) من السكان (Shear et al., 2011a). وتمثل تجربة الفقدان في الطفولة خبرة مؤلمة وصادمة في كثير من الأحيان، حيث ترتبط لاحقاً بأعراض الحزن والاكتئاب والقلق وبتأثيرات سلبية شاملة على الأداء النفسي والاجتماعي (Bergman et al., 2017; Brent, Melhem, Masten, Porta, & Payne, 2012; Lutzke, Ayers, Sandler, & Barr, 1997; Granot, 2005). وغالباً ما يُشار إلى هؤلاء الأطفال ويُدعون باسم "المفجوعين المنسيين"، لأن المجتمع في أغلب الأحيان لا يشجع

حزن الأطفال (Wolfelt, 1996)، أو لا يأخذه على محمل الجد. كما ويظهر الأطفال المفجوعون (Bereaved children) مستويات عالية من السلوكيات العدوانية والانسحاب الاجتماعي (Social Withdrawal)، خاصة إذا لم يزودوا بمعالجة الحزن بطريقة ما وفي الوقت المناسب (Arman, 2014). ولا تكون مهارات التعامل والمواجهة قد تطورت بالكامل لدى الأطفال، الأمر الذي ينتهي بهم للشعور بشكل مخيف بأنهم عاجزون ولا يملكون السيطرة، كما لو أن عالمهم قد انقلب رأساً على عقب (Bergman et al., 2017; Keyser, Seelaus, & Batkin-Kahn, 2000). وعندما يستدخل الأطفال المفجوعون ويقبلون الرسائل التي تشجع القمع أو التجنب أو النكران أو تخدير الحزن، يصبحون عاجزين عن مساعدة أنفسهم في عمليات الشفاء من خبرة الأسى الخاصة بهم (Wolfelt, 1996). ويشير وولفيت (Wolfelt, 1996) إلى أن الأطفال بدلاً من ذلك، فإنهم قد يتعلمون التعبير عن حزنهم بشكل هدّام، وكذلك يتعلمون أن لا يحزنوا بشكل جيد، الأمر الذي يقود إلى أن لا يحبوا أو يعيشوا بهناء، لذا، فمن الضروري للأطفال أن يحزنوا على خسارتهم، وهم يحتاجون إلى مساعدة من البالغين لكي يعملوا ذلك. وتتعلق مستويات ردود الفعل والتكيف في مواجهة موت أحد أفراد الأسرة عند الأفرادِ بعوامل شخصية واجتماعية شخصية، وديموغرافية مختلفة واجتماعية وصحية وثقافية، كما ويتفاوت تأثيرها من فرد إلى آخر (Stroebe, Hansson, Stroebe, & Schut, 2001; Stroebe, & Schut, 2001). ومن بين هذه العوامل النوع الاجتماعي للمفجوع والجيل الذي يمثله الفقيد. أما من حيث النوع الاجتماعي، فإن المجتمع يتقبل أن تقوم الإناث بالاستجابة وبصورة حادة للفقدان بحيث يمكن أن تنهار الإناث نفسياً وتتوقفن كلية عن الأداء (Kenney, 2003). وفي المقابل، فإن القيم الاجتماعية المرتبطة بالذكورة تحتم على الذكورِ التكيف السريع وعدم التعبير عن المشاعر بصورة صريحة وواضحة. لذلك يتوقع أن تكون استجابات الفتيات والنساءِ للفقدان وللفجيعة أشد وأقسى مما يبديه الأولاد والرجال. أما من حيث جيل الفقيد، فقد اعتبرَ العديد من الباحثين أن الموت يكون أكثر حدة عندما تحدث الوفاة للمهمين من الأهل والأقارب في غير وقتها المتوقع عند الأهل كوفاة الأم أو الأب خلافاً لدورة حياة الأسرة (McGoldrick, & Walsh, 2004). ويمثل الأطفال فئة السكان الأكثر تأثراً بالحرب حيث يواجهون الآثار السلبية للحرب وتجربة اللاجئين، ويظهرون العديد من المؤشرات التي تشير لوجود حاجة استثنائية للتعامل مع صعوبات الصحة النفسية الخاصة بهم. وتظهر بعض التقارير أن ٤ من كل ٥ أطفال سوريين لاجئين فقدوا فرداً واحداً على الأقل من أسرهم. وأن هناك عشرات *آلاف الأطفال السوريين* الذين *فقدوا آبائهم* وأمهاتهم جراء المعارك وبحسب إحصائيات منظمة الأمم المتحدة للطفولة فإن أكثر مليون طفل سوري فقدوا أحد والديهم أو كليهما بسبب الصراع الدائر في البلاد منذ العام

٢٠١١. وقد تركت تجربة المجتمع السوري وما رافقها من هجرة قسرية وحوادث الموت والفقدان العنيفة أثراً سلبياً كبيراً على الأسرة والمجتمع، كما ألقت بظلالها بشدة على المجتمع الأردني، وأفرزت بذلك مشكلات خاصة بأبناءِ الأسر السورية بشكلٍ خاص الذين أصبحوا مكدسين في المدارسِ، حيث كشف تقرير الأمم المتحدة أن أعداد اللاجئين السوريين في الأردنِ قد وصل إلى (١،٣) مليون لاجئ. ويَستقرُّ ثلثا اللاجئين السوريينِ في الأردن خارج المخيماتِ الدولية، ويتوزعون في المجتمعاتِ الحضريةِ والريفيةِ في كافة أنحاء المدن الأردنية، ومنها مدينة المفرق حيث أجريت الدراسة الحالية، علماً أنه يوجد في مدينة المفرق وحدها ما يقدر بحوالي (١٧٤،٧٥٩) ألف لاجئ (سميران وسميران، ٢٠١٤).

وتشير المراجعة في الأدب النفسي إلى وجود بعض الدراسات التي فحصت متغيرات الحزن والانسحاب الاجتماعي عند أبناء الأسر المتعرضة لمآسي الفقدان والخسارة بسبب الحروب وخاصة فقدان الوالدين أو أحدهما، فقد أجرت كتروفاك ودايرغروف وستفلاند (Kuterovac, Dyregrov, and Stuvland, 1994)، دراسة لتقييم كمية التعرّضِ وردود أفعال الإجهاد بين الأطفال بعد تعرضهم لموقف الحرب والترحيل من مدنهم، حيث طبق الباحثون استبيان صدمة الحرب بالإضافة إلى مقياس تأثيرِ الحدث على مجموعتين من الأطفال في كرواتيا للمقارنة بين الأطفال غيرِ المرحَّلين (ن= ٦٤) والأطفال المرحَّلين (ن= ٧٠)، وأظهرت النتائج أن أغلبية الأطفال كانت قد تعرضت لخبرة المعارك المسلحة، وتبين أن الأطفال المرحَّلين مقارنة بالأطفال غيرِ المرحَّلين كانوا أكثرِ تعرضاً لفقدان أفراد العائلة بالإضافة إلى أعمال العنف، ومشاهد دمارِ البيوت والمدارس، كما سجلوا درجات أعلى بدرجة دالة على الدرجة الكلية لمقياس تأثيرِ الحدث ومقياسي التدخل والتجنب الصدمي الفرعيين. كما تبين أن البنات مقارنة بالأولاد في المجموعتين سجلن درجات أعلى على الدرجة الكلية لمقياس تأثيرِ الحدث ومقياس التدخل الفرعي. وأجرى مورينا وفون ليرسنر وبريغرسون (Morina, von Lersner, and Prigerson, 2011)، دراسة بهدف تقييم معدلات الانتشار الحالية للاضطرابات النفسية ومستويات الخلل الوظيفي بين الشباب الذين فقدوا والدهم في مرحلة الطفولة أو المراهقة بسبب العنف المرتبط بالحرب. وتم تقييم مجموعة مؤلفة من ١٧٩ شاباً مفجوعاً و١٧٥ شاباً غير مفجوع بمتوسط عمري بلغ (م=٢٠،٣) سنة، وذلك بعد مرور عقد من تجربة الحرب في كوسوفو، على مقاييس أعراض الاكتئاب الرئيسي والقلق، واضطراب الحزن المطول (PGD) واضطرابات استخدام المواد المخدرة، ومخاطر الانتحار الحالي. وأظهرت النتائج أن المشاركين المفجوعين مقارنة بغير المنكوبين كانوا أكثر عرضة للمعاناة من الاكتئاب والقلق، واضطراب الحزن المطول، وأن المصابين باضطراب الحزن المطول (PGD) كانوا أكثر عرضة للمعاناة من الاكتئاب أو أي اضطراب نفسي آخر، أو خطر الانتحار الحالي مقارنة بالمشاركين

دون اضطراب الحزن المطول (PGD). وأجرت السراج (٢٠١١) دراسة بهدف قياس استجابة الحزن والتوافق النفسي لدى الأطفال الذين فقدوا أقارب من الدرجة الأولى أثناء الحرب الأخيرة على غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات كالعمر والجنس ودرجة القرابة، وكذلك التعرض لصدمات أخرى إلى جانب الفقدان، وأيضاً وجود فقدانات سابقة في حياة الأطفال وفقدان أكثر من شخص قريب ورؤية منظر الأشلاء والقتل خلال الحدث الصادم. وتكونت العينة من ٢١١ طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١٥) سنة، من طلاب المدارس في غزة. واستخدمت الباحثة مقياسي استجابة الحزن والتوافق النفسي. وأوضحت النتائج أن الأطفال سجلوا مستوى متوسطاً من الحزن ومن التوافق النفسي والاجتماعي، وأن استجابة الحزن لدى الإناث كانت أعلى منها لدى الذكور، وتزداد بازدياد العمر، وتبين أن الأطفال الذين فقدوا آباءهم والذين فقدوا أمهاتهم وآباءهم كان لديهم درجات حزن أكثر من الأطفال الذين فقدوا إخوانهم خلال الحرب، وبالنسبة للأطفال الذين شاهدوا أشلاء المتوفى أو حادثة قتله فكان لديهم مشاعر حزن أكثر من الأطفال الذين لم يشاهدوا ذلك. وهدفت دراسة برنت وملحم وماستن وباين (Brent, Melhem, Masten, Porta, & Payne, 2012) لتقيم تأثيرَ الفاجعة الوالدية المفاجئة على إنجاز الكفاءات التطورية. وأجريت هذه الدراسة الطولية عبر خمس سنوات على ١٢٦ ابناً وابنة ممن فقدوا أحد الوالدين بالموت المفاجئ (إنتحار، حادث، أو موت طبيعي) ومثلهم ١١٦ كمجموعة ضابطة مماثلة سكانياً غير مفجوعة، وكان متوسط عمر أفراد المجموعتين في نهاية الدراسة قد بلغَ ١٨،٤ سنة. وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين فقدوا أحد الوالدين بالموت المفاجئ مقارنة بالأطفال في المجموعات الأخرى أبلغوا عن مستويات أعلى من انخفاض الكفاءة في العلاقات بين الأقران، والتعلق الأقل بالأقران، والتخطيط الوظيفي، والطموحات التعليمية، التي توسطت في المقام الأول تأثير الفجيعة على الأداء الوظيفي النفسي والاجتماعي لدى الطفل والوالد على قيد الحياة وعلى المناخ العائلي. وأجرى بولين ودي كيجسر وسميد (Boelen, de Keijser, and Smid, 2014) دراسة لفحص المتغيرات المعرفية والسلوكية التي تتوسط تأثيرات الفقدان المتعلق بالعنف على حدوث الاضطرابات والأمراض النفسية، وذلك على مجموعة مؤلفة من (٤٩٦) شخصاً مفجوعاً بفقدان في السنوات الثلاث الأخيرة. وأظهرت النتائج أن الأشخاص الذين فقدوا أحبة بسبب العنف (القتل أو الانتحار أو الحوادث) مقارنة بالأشخاص الذين فقدوا أحبة بموت طبيعي، أبلغوا عن مستويات أعلى من أعراض اضطراب الحزن المطول (PGD) واضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) والاكتئاب. وتبين أن عدم الواقعية والإدراك السلبي حول الذات والمستقبل، والتفسيرات الكارثية الخاطئة والتجنب المصحوب بالاكتئاب، عملت كمتغيرات توسطية مستقلة للعلاقة بين الفقدان بسبب العنف ومستويات أعراض الحزن المطول (PGD) والاكتئاب.

تؤكد النتائج أن المتغيرات السلوكية المعرفية هي عنصر حاسم في الضيق العاطفي المرتفع بعد فقدان العنف. وفحصت دراسة لافرينير وكايين (LaFreniere, and Cain, 2015) دور دعم الأقران للأطفال والمراهقين المفجوعين بوفاة الوالد، لدى عينة مكونة من ٣٥ طفلاً مفجوعاً من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ و١٥ سنة وباستخدام بيانات مأخوذة من دراسة مكثفة للفجيعة، تم تشفير المقابلات شبه المنتظمة حول العلاقات بين الأقران. وشملت الأبعاد الاستكشافية عدد حالات الإثارة والإغاظة والتفاعل بين الأقران فيما يتعلق بالفجيعة والأفضلية للتفاعل. كما تم اختبار تأثير متغيرات نوع الوفاة الوالدية (المتوقعة مقابل الفجائية) والعمر والجنس على تقبل دعم الزملاء. وتضمنت النتائج الرئيسية ما يلي: بالرغم من حصول ٧١،٤٪ من العينة على دعم من نظرائهم، إلا أن ٧١،٤٪ فضلوا عدم التفاعل مع الأقران والحديث عن واقعة الفقدان والموت، وحصلت نسبة أكبر من الإناث مقابل الذكور على دعم الأقران والاستجابة العاطفية الإيجابية، كما تبين أن نسبة أكبر من الأطفال المفجوعين بسبب الوفيات المتوقعة مقابل الوفيات المفاجئة قد تلقوا التفاعل والدعم من الأقران، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الأصغر والأكبر سناً. ويلاحظ من الدراسات السابقة أن جميعها استهدف فئة الأطفال من ضحايا الحروب وفحص تأثيرات خبرات فقدان الوالدين بسبب أعمال العنف والحروب على الحزن والأداء النفسي والاجتماعي للأطفال في البيئات الجديدة التي لجأت أسر دول الحروب إليها، ويلاحظ أيضاً أن معظمها درس الحزن المطول وأبرز التأثير البالغ لفقدان الوالدين على الفتيات وبشكلٍ خاص الدراسات التي أجريت في البيئات الغربية، مع ملاحظة أن التركيز على وفاة الأب كان محدوداً، وبالتالي فإن الدراسة الحالية ركزت على خسارة الأب المرتبطة بالحرب فقط لأن تأثير القتل المرتبط بالحرب لأحد الأبوين على الأسى النفسي وتعطل الأداء النفسي والاجتماعي في مرحلة الطفولة أو المراهقة قد تم إهماله في أبحاث سابقة على الرغم من أن هذا النوع من الفجيعة يعتبر واحداً من أكثر التجارب الحياتية إرهاقاً خلال مرحلة الطفولة أو المراهقة (Harrison, & Harrington, 2001) وأتت لفحص الأداء النفسي والاجتماعي بمعنى متغير الحزن المطول والانسحاب الاجتماعي لدى عينة من الفتيات السوريات من أبناء الأسر اللاجئة إلى مدينة المفرق، ممن تعرض بعضهن لخبرة فقدان الأب ومقارنة نتائجهن بمجموعة متجانسة لم تتعرض لخبرة فقدان الوالد.

مشكلة الدراسة

لقد أنتجت فاجعة فقدان الوالدين بالموت كمية بالغة من الاهتمام مِن علماءِ النفس والباحثين حتى الآن، لكن لا يعرف إلا القليل عن الأثر الطويل الأجل للحزن المرتبط بمقتل أحد الوالدين وخاصة الأب في مرحلة الطفولة أو المراهقة خلال الحرب على الأداء الوظيفي الاجتماعي كالانسحاب الاجتماعي، خاصة في البيئات العربية. وقد

أشارت المراجعات للأدب النفسي في مجال صعوبات الحزن طويل الأمد المرتبط بحالات فقدان أحد الوالدين وبشكل خاص الأب والخسارات الأخرى وما يرتبط بها من عمليات نفسية واجتماعية مرضية كالانسحاب الاجتماعي لدى أطفال أسرِ اللاجئين من بلادهم هرباً من ويلات الحروب (أبو طربوش، ٢٠١٤؛ ثابت وأبو طواحينة والسراج، ٢٠٠٧)، إلى أنه وبالرغم من أنها أصبحت مشكلة شائعة وبوجه خاص في الأردن، وينبثق هذا من واقع المسح الميداني الذي أجري لغايات الدراسة على مجموعة من هؤلاء الأطفال الملتحقين في مدارس محافظة المفرق، إلاّ أن مراجعة الأدب النفسي والدراسات العربية المنشورة التي تناولت هذا الموضوع ما زالت محدودة. وبالتالي، فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الكشف عن تأثيرات خبرة فقدان الأب بسبب أحداث الحرب العنيفة على متغيرات الحزن المطول والانسحاب الاجتماعي عند مجموعة من الإناث من أطفال أسرِ اللاجئين السوريين في الأردن، من خلال مقارنة نتائج الفتيات المفجوعات بفقد الأب، مع مجموعة مماثلة من الفتيات لكن من غير المفجوعات بمثل هذا الفقدان بسبب الحرب. وعلاوة على ذلك، التعرف أيضاً إلى العلاقة ما بين متغيرات الحزن المطول والانسحاب الاجتماعي عند مجموعة الإناث من أطفال أسرِ اللاجئين السوريين في الأردن بغض النظر عن خبرة فقدان الأب. وبالتالي فإن الدراسة الحالية تطرح السؤالين الرئيسيين التاليّين:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينَ مجموعتي الدراسة: الفقدان (ن=٨٠)؛ وبدون فقدان (ن=٧٢)، على مقياسي الحزن المطول (الدرجة الفرعية والكلية) والانسحاب الاجتماعي؟

السؤال الثاني: هل تتنبأ الأبعاد الفرعية الثلاثة لمقياس الحزن المطول: الرابطة الإيجابية، الحزن المعقد، التطفل والتجنب، بدرجة دالّة إحصائياً بدرجات المشاركات في العينة الكلية على مقياس الانسحاب الاجتماعي؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية لفحص صعوبات الحزن طويل الأمد (Prolonged Grief (PG) المرتبط بحالات فقدان أحد الوالدين وبشكل خاص الأب وما يرتبط بها من عمليات نفسية واجتماعية كالانسحاب الاجتماعي وذلك لدى أطفال أسرِ اللاجئين (أبو طربوش، ٢٠١٤)، وينبثق هذا من واقع المسح الميداني الذي أجري لغايات الدراسة على مجموعة من هؤلاء الأطفال الملتحقين في مدارس محافظة المفرق في الأردن.

أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية. تنبثق الأهمية الخاصة للدراسة الحالية على الصعيد النظري من تناولها لموضوع فاجعة فقدان الأب خلال الحروب وهو الموضوع الذي تم إهماله في أبحاث سابقة (Zvizdic, & Butollo, 2001) بالرغم من أن غالبية الرجال الذين قتلوا خلال الحرب كانوا آباء، ومن أن هذا النوع من الفجيعة يعتبر واحداً من أكثر

التجارب الحياتية إرهاقاً خلال مرحلة الطفولة أو المراهقة لما تتركه من آثار على الأداء النفسي والاجتماعي، ولارتباطها بدرجة أقوى مع نتائج ومضاعفات نفسية في مرحلة الرشد (Morina et al., 2011)، وبما ستضيفه من معلومات جديدة إلى ميدان الإرشاد النفسي والأسري بإلقائها الضوء على العلاقة ما بين متغيرات الحزن المطول والانسحاب الاجتماعي عند الفتيات من أطفال الأسر اللاجئين السوريين في الأردن المفجوعين بفقدان الأب بسبب الحرب، ومقارنة هذه النتائج مع مجموعة من الفتيات غير المفجوعات بوفاة الوالد. وبصورة إجمالية، من المؤمل أن تلهم النَتائج الحالية دراسات أكثرَ عن تطورِ الحزن المطول والانسحاب الاجتماعي في مرحلة صفوف المرحلة الأساسية العليا وغيرها. كما وتبرز الأهمية العملية التطبيقية لهذه الدراسة في كونها تستهدف المواضيع والقضايا التي يجب أن تتصدى لها برامجِ التدخّلِ الإرشادية مَع الطلبة والأسرِ في المَدارِسِ للتقليل من التأثيراتِ الضارة لشيوع الحزن المطول والانسحاب الاجتماعي لدى هؤلاء الأبناءِ المفجوعين، وأيضاً تسهم هذه الدراسة في توفير أدوات قياس ومادة علمية للمرشدين العاملين مع الأطفال والمراهقين في المدارس، ما يكون له أثر فاعل في خدمة مهنة الإرشاد النفسي والأسري. ويمكن للمعلومات الناتجة عن هذه الدراسة الخاصة بالمشاكل الناجمة عن خبرة الفقدان الوالدي بسبب الحرب والعنف أن تحسن تصميم وتقديم التدخلات لتعزيز الصحة النفسية والعافية النفسية والاجتماعية للسوريين المتضررين من النزاعات المسلحة والنزوح، سواء داخل سوريا أو في الدول المضيفة للاجئين من سوريا (Hassan, Ventevogel, Jefee-Bahloul, Barkil-Oteo, & Kirmayer, 2016).

التعريفات الإجرائية لمفاهيم ومتغيرات الدراسة

١. **فقدان الأب المتعلق بالحرب:** ويقصد به في الدراسة الحالية فقدان الأب المأساوي لموته بسبب أعمال الحرب (Morina et al., 2011; Zvizdic, & Butollo, 2001) ، ويتم قياسه من خلال الإبلاغ الذاتي وعن طريق الأسرة والتحقق من بيانات الكشوف الرسمية المدرسية المتعلقة بذلك.

٢. **الحزن المطوّل** (Prolonged Grief (PG)): يتضمن الحزن المطوّل (PG)، إظهار أعراض أسى وكدر الافتراق والخدر والتجنب والانفصال والتي تكون موجودة إلى حد التسبب في الضعف الوظيفي ولمدة ستة شهور على الأقل عقب موت/ فقدان شخص مقرب عزيز (Heeke, 2018; Prigerson et al., 2009)، ويعرف إجرائياً تبعاً للدرجة التي يحصل عليها المفحوص من أفراد الدراسة بأسلوب التقدير الذاتي لمستويات الحزن المطول لديه على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

٣. **الانسحاب الاجتماعي** (Social Withdrawal): يمثل الانسحاب الاجتماعي والعزلة شكلاً متطرفاً من الاضطراب في العلاقات مع الآخرين (شيفر وميلمان، ١٩٩٦). والأطفال المنسحبون اجتماعياً هم أولئك الذين يظهرون مستويات متدنية من التفاعلات

السلوكية والاجتماعية. ويتراوح هذا السلوك بين عدم إقامة علاقات اجتماعية أو بناء صداقة مع الأقران، إلى كراهية وتجنب الاتصال بالآخرين والانعزال عن الناس والبيئة المحيطة، وعدم الاكتراث بما يحدث بالبيئة المحيطة (Achenbach, & Edelbrock, 1983). ويعرف إجرائياً تبعاً للدرجة التي تحصل المفحوصة من أفراد الدراسة عليها بأسلوب تقدير المعلمة لمستويات الانسحاب الاجتماعي لديها على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

٤. **الإناث أطفال اللاجئين السوريين:** وتمثلهم مجموعة من الطالبات من أبناء الأسر السورية التي لجأت إلى الأردن في الآونة الأخيرة، والمسجلات في إحدى المدارس الحكومية في محافظة المفرق خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦، ممن فقد بعضهن الوالد أو و/ أحد الأقارب خلال أحداث الحرب في بلدهم الأصلي، وهن يمثلن مرحلة المراهقة المبكرة التي تمتد من عمر (١٢-١٤) سنة، وتتزامن هذه المرحلة مع البلوغ ودخول الطفل لمرحلة المراهقة والمرحلة الأساسية العليا في المدرسة الابتدائية، وتعتبر هذه المرحلة هامة وحرجة في تعلم الطفل وتكيفه النفسي والاجتماعي (أبو جادو، ١٩٩٨).

الإطار النظري

الحزن المطوّل (Prolonged Grief (PG). يُلاحظ أن مصطلحات الحزن (Grief) أو الفجيعة (Bereavement) والاضطرابات المرتبطة بالفقدان لم تكن مستخدمة سابقاً، ولكن في العام (١٩٨٢) شكلت مؤسسة طبية لجنة صحية لفحص الضغوط الناتجة عن الفقدان، وشملت عدة أخصائيين إكلينيكيين وعامين، واهتمت بدراسة عوامل الفقدان وتأثيراته على الصحة العامة وعلى الصحة النفسية، وتم الاتفاق في هذه اللجنة على وضع التعريفات المتعلقة بالعمليات النفسية للفقدان (Cloninger, & Svrakic, 1999, p.1723)، كالتالي: ١. فاجعة الفقدان (Bereavement) أي الفقدان من خلال الموت؛ ٢. رد الفعل للفاجعة: وهي الاستجابات النفسية والفسيولوجية أو السلوكية لحدث فاجعة الفقدان؛ ٣.عمليات الفاجعة: وهي العملية التي تضم ردود الفعل لحدث فاجعة الفقدان على مر الوقت؛ ٤. الحزن (Grief): وهي الأفكار والمشاعر والسلوكيات المرتبطة بفاجعة الفقدان مثل: الاشتياق والبكاء الناتج عن الفقدان؛ و٥. الحداد (Mourning): وهو التعبير المجتمعي عن الحزن كطقوس العزاء وما شابه. ويرى وردن (Worden, 1991, 1996, 2008) أنَ الحزن يخلف آثاراً عديدة لدى الأطفال الذين يفقدون أحد الوالدين أو كلاهما، ففي حين يظهر الأطفال سلوك حزن يكون مماثلاً لذلك الذي يعرضه البالغون مثل البكاء وصعوبة النوم، والتفكير في أحبائهم المتوفين والتحدث إلى المتوفىَ ، إلا أن الأطفال يظهرون حزنهم أيضاً بطرقهم الخاصة (Willis, 2002). ويبدو أن مرحلة النمو المعرفي والعاطفي والاجتماعي للطفل يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، فالمرحلة

التطورية التي يمثلها الطفل تؤثر بصورة بالغة على فهم الموت ومعناه، وهذا بدوره يؤثر على قابليته وإمكانياته في التكيف مع الحزن (Silverman, 2000). ويعرف الحزن المطوّل (Prolonged Grief (PG) عموماً على أنه مصطلح نفسي معرفي عاطفي وردة فعل سلوكية لموت شخص مهم أو عزيز، وردة فعل ذاتية على الفقدان، ويرتبط بدرجة دالة بالفقدان الناجم عن أعمال العنف (Heeke, 2018). وهو الحزن الذي يصيب الفرد الذي يكون في حالة الفاجعة ولمدة طويلة تتجاوز الستة أشهر (Stroebe et al., 2001)، ويعتبر الحزن المطوّل تسمية جديدة أطلقت من قبل منظمة الصحة العالمية، التي وافقت على أن مثل هؤلاء المرضى يمكن أن يستفيدوا من بعض أشكال التدخلات الصحِية النفسية. وما دفع بظهور فكرة إدراج الحزن المطوّل في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، تحت مسمى اضطراب الحزن المطوّل (PGD) هو القلق بشأن متى يصبح الحزن العادي بالضبط حالة مرضية تتطلب المعالجة (Zisook, & Shear, 2009)، ولغايات الاتفاق على معايير إدراجه في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع (The Diagnostic and Statistical Manual DSM-IV, APA, 1994) وفي التصنيف الإحصائي الدولي للأمراض والمشاكل المتعلقة بالصحة- المراجعة الحادية عشرة (International Classification of Diseases 11th, Revision, ICD-11)، (Prigerson et al., 2009; Shear et al., 2011b). ولم يتم تضمين الحزن المطول حتى تم إصدار الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-V, 5th ed., APA, 2013). وتضمنت هذه الطبعة لأول مرة الحزن المطول لكن تحت مسمى "اضطراب الفجيعة المركبة المستمر"(Persistent complex bereavement disorder (PCBD))، مع الإشارة إلى أن هذا الاضطراب يحدث عندما يعاني شخص ما على الأقل بعد سنة واحدة من الخسارة، بشدة من "التوق المستمر أو الشوق للمتوفى"، جنباً إلى جنب مع أعراض أخرى بما في ذلك التخدير العاطفي، أو الانفصال، أو الرغبة في الموت من أجل أن يكون مع المتوفى (Boelen, 2016). وهو ما يعكس الاعتراف بأن الحزن يمكن أن يتطور إلى اضطراب عقلي، وكونه استجابة مرضية لفقدان عنصر خاص ومهم تختلف كلياً وبصورة واضحة عن الاكتئاب والقلق، واضطراب الإجهاد ما بعد الصدمة (PTSD). وقد طور بريغرسون وزملاؤه (Prigerson et al., 1999) والعديد غيرهم معايير تشخيصية لمتلازمة الحزن المرتبط بفقدان، وتركز المعايير التشخيصية لهذا الحزن الصادم على عنصرين: أسى الانفصال الناجم عن فقدان رمز التعلق، والتعاسة والكرب المؤلم المتعلق بالعجز عن التكيف مع الحياة بدون هذا الرمز. وتتجلى الصعوبة في الحزن المطوّل (PG) أنه لا يتناقص مع مرور الزمن بل على العكس من ذلك ينمو ويزداد. وقد ظهرت العديد من النظريات حول كيفية حدوث الحزن المطول. ويشير أصحاب النظريات مثل باركس (Parkes, 1998) إلى أن مكونات

الحزن تشمل الرغبة في النظر إلى الوراء والبكاء والبحث عن ما ضاع، والحاجة إلى التطلع إلى الأمام لاستكشاف العالم الذي بدأ يظهر الآن بشكل مختلف، وكذلك لاكتشاف ما يمكن ترحيله من الماضي. وتعتبر فترة من الخدر، ومشاعر شديدة من الحنين والاشتياق والتلهف على الشخص المفقود مصحوبة بالقلق الشديد، ومشاعر الفوضى واليأس، صورة نموذجية لما يحدث في سياق الحزن. وبحسب باركس، لا يوجد نمط واحد للحزن، وأن عمليات الحزن يمكن أن تنحرف وتتطرف كما هو الأمر في حالة الحزن المطول. وفي المقابل، تحدى بعض الباحثين (Stroebe & Schut, 1999; Wortman & Silver, 1989)، الاعتقاد بأن على المرء التعامل والمرور بكافة عمليات الحزن بعد الفقدان، ويعتقد هؤلاء المؤلفون أن "فرضية عمليات الحزن" تنضوي على العديد من أوجه القصور، ويؤكدون أن خبرة المعاناة من محنة الفقدان ليس بالضروري أن يعيشها كل فرد. وعلى الرغم من وجود العديد من النظريات حول عملية الحزن، هناك إجماع ناشئ بشأن ما يجعل الشخص عرضة للاضطراب النفسي. وقد حدد باركس (Parkes, 1998) عوامل الخطر المؤدية للنتائج الضارة بالصحة النفسية، وتشمل الظروف المأساوية لوفاة شخص مقرب (على سبيل المثال، حالات الوفاة المفاجئة وغير المتوقعة، بما في ذلك القتل العنيف والانتحار)، والتعرض لأحداث الموت المتعددة، ومواطن الضعف الشخصية كانخفاض الثقة بالنفس، أو بالآخرين، أو الاضطرابات النفسية السابقة، أو الأسرة الغائبة أو غير الفعالة، أو الارتباط المتناقض مع الشخص المتوفى، أو الارتباط المستقل أو المتبادل بالشخص المتوفى، والتعلق غير الآمن بالآباء في مرحلة الطفولة. وقد قدمت العديد من الدراسات التجريبية دعماً لنظريته (Shear, & Smith-Carof, 2002).

النظريات المفسرة للحزن. لقد وضع فرويد (Freud, 1957) ثلاثة افتراضات أساسية في نظريته عن الفقدان والحزن والحِداد كما يلي: (أ) الحزن رد فعل طبيعي للفقدان، (ب) يواجه الشخص الحزين واقع الفقدان باستمرار، و(ج) الحزن عمل شاق، حيث شبّه فرويد الحزن بالتفاعلات الكيميائية فمن وجهة نظره أن البشر يتعلقون بأحبائهم من خلال بذل طاقة نفسية عن طريق استثارة الخلايا العصبية من خلال العمليات الحيوية والطاقة النفسية. كما أشارَ فرويد إلى أن المهمّةَ الأساسيةَ والغرض من الحِداد (Mourning) هو الاستسلام والتخلي التدريجي عن الارتباط النفسي بالمتوَفىَ وفصل الآمال والذكريات عنه. وحسب بولبي (Bowlby, 1980)، فإن الحزن يعبر بصورة أساسية عن قلق الانفصال، فهو يرى أن الحزن يبدو مماثلاً لعدم الرغبة في الانفصال عن الشخص المتعلق به، والذي يشبه سلوكيات التعلق الموجودة والملاحظة عند صغار الأطفال. وقد أوضح بولبي (١٩٨٠) أن أشد المشاعر الإنسانية تظهر أثناء استمرار تشكل التعطل والتجديد في علاقات التعلق، حيث يحدث التعلق كلما وقع الشخص في الحب ويتم الحفاظ

عليه من خلال علاقات المحبة. وقسم بولبي (Bowlby, 1980) الحزن إلى أربع مراحل: (أ) الصدمة/الذهول، (ب) البحث والتوق للمتوفى وتذكره، (ج) عدم التنظيم حيث تنهار آليات التعامل، و(د) إعادة التنظيم حيث تتكون طرق جديدة للتعامل مع الواقع الجديد. ويرى بولبي أنَ فقدان الوالدين أو خبرة اليتم تمثل عملية تدريجية وقابلة للتكيف، في حين ينظر للحزن على أنه تكيف مؤلم مع الفقدان، وهو في نفس الوقت حاسم وضروري ولا يمكن تجنبه (Freud, 1957; Parkes, 1976). وقد يَكون التعافي من حزن الخسارة الوالدية بشكل خاص مؤلماً ومطولاً أكثر، لأن المفجوعين مطالبين بوضع فرضيات جديدة بشأن العالم (Bowlby, 1980). وقد واصل ووردن (Worden, 1991)، معالجة مفهوم فرويد للحزن، وفضل عرض عملية الحزن كسلسلة من المهام توفر للمحزون ما يجب القيام به، في مقابل مجرد المرور بمراحل من ردود الفعل العاطفية. ويتضمن نموذج ووردن (Worden, 1991; 2008)، أربع مهام على المفجوعين إنجازها من أجل تحقيق توافق كامل:(١) قبول واقع الخسارة، (٢) العمل من خلال تجربة ألم الحزن، (٣) التكيف مع البيئة التي فقد فيها المتوفى، و(٤) الانسحاب عاطفياً أو الانتقال من عند المتوفى، والانتقال وإعادة الاستثمار في علاقات جديدة (Buglass, 2010; Wright & Hogan, 2008). ويجد الكثير من الناس صعوبة في إتمام المهمة الرابعة، لأنهم قد يفضلون الاعتزاز وتكريم ذكريات موتاهم، وليس نسيانها. وأيضاً، قد يكون الناس خائفين من الانتقال وتشكيل علاقات جديدة لأنهم يريدون تجنب المعاناة خسارة أخرى، وأنهم لا يريدون أن يكونوا خائنين للمتوفى (Mallon, 2008; Worden, 2008). وقد شككت ستروب وشوت (Stroebe and Schut, 1999, 2010) في قيمة النظريات السابقة وطورا نموذج العمليات المزدوجة (Dual-process model) للتعامل مع الفاجعة حيث يكون الحزن عبارة عن عملية تتذبذب بين نمطين (١) التوجه نحو الفقدان والخسارة، وذلك عندما ينشغل المفجوع ويستغرق في أسلوب المواجهة المُركَّزة على العاطفةَ. و(٢) التوجه نحو إعادة البناء، حيث ينشغل الفرد بأسلوب المواجهة المُركَّزة على المشكلةَ. وأيضاً من خلال تحديد نوعين من الضغوطات يعاني منهما الثكالى، كما يلي: (١) الضغوط الموجهة نحو الخسارة (التركيز على فقدان الشخص الذي توفي)، و(٢) الضغوط الموجهة نحو التعويض والترميم (الضغوط الثانوية، مثل التعامل مع الصعوبات والشؤون المالية، والانتباه للمسؤوليات والإصلاحات المنزلية). ويعتمد المدى الذي ينشغل فيه المفجوعون بأي نوع من نوعي العمليات الموجهة وإلى حد كبير على عدة جوانب، مثل الشخصية، النوع الاجتماعي والاعتقادات والممارسات الثقافية (Dent, 2005).

تأثيرات الفقدان المتعلق بالحرب على الحزن المطوّل والانسحاب الاجتماعي. لتفسير العمليات التي تعتبر مسؤولة عن حدوث الاضطرابات النفسية وتتوسط تأثيرات الفقدان المتعلق بالعنف على حدوث الاضطرابات النفسية بعد وقوع حدث الفقدان، اقترح بولين

وفاندين هوت وفاندين باوت (Boelen, van den Hout, and van den Bout, 2006)، نموذجاً مؤلفاً من ثلاث عمليات نفسية معرفية وسلوكية: (أ) الصعوبات في دمج الخسارة مع الذكريات الخاصة، والمتزامنة مع إحساس بعدم اليقين أو الازدواجية بشأن الانفصال المحسوم نهائياً ولا رجعة فيه؛ (ب) الإدراك السلبي حول الخسارة وعواقبها، وعلى وجه التحديد الإدراك السلبي عن الذات والحياة والتفسيرات الخاطئة والكارثية المتعلقة بردود أفعال الحزن (على سبيل المثال، "إذا واجهت ألم هذه الخسارة، فسأفقد السيطرة")؛ و(ج) الاستجابات التجنبية وبالتحديد التجنب المصحوب بالقلق للمثيرات التي تذكّر بالخسارة (مدفوعاً بالخوف من أن مواجهة هذه التذكيرات ستكون غير محتملة) والتجنب الاكتئابي للأنشطة التي يمكن أن تعزز التكيف (مدفوعاً بالرأي القائل بأن هذه الأنشطة غير مجدية وغير مشبعة). وقد أكدت الأبحاث أن هذه المتغيرات المعرفية والسلوكية ترتبط بارتفاع مستويات اضطراب الحزن المطول والاكتئاب وتوتر ما بعد الصدمة عبر عينات مستعرضة وتوقعية على حد سواء. وبصرف النظر عن استمرار الحزن الشديد، فقد افترض أن عوامل استمرار عدم الواقعية، والإدراك السلبي، والتجنب المصحوب بالقلق والاكتئاب تتوسط تأثير الفقدان بسبب أعمال العنف. وهذا يعني أن الخسائر المرتبطة بالعنف من المرجح أن تولد ذكريات تدخلية مزعجة للحظات المحيطة بالوفاة والتي قد تعوق معالجة عملية الانفصال نفسها، ما يضخم استمرار وجود شعور غير واقعي (العملية أ). بالإضافة إلى ذلك، وتماشياً مع الافتراضات العالمية والنظريات البنائية، من المرجح أن تؤدي وفيات العنف لخطر أكبر من ترك الأفراد المفجوعين مع الإدراكات السلبية عن الذات والحياة والمستقبل، والقابلية لتحمل ردود أفعالهم الحزينة (العملية ب). وأخيراً، من المتصور أنه مقارنة بالأفراد الذين يواجهون خسائر غير عنيفة، فإن الأفراد الذين يواجهون خسائر عنيفة هم أكثر عرضة للانخراط في التجنب المصحوب بالقلق للمحفزات التي تذكر بالخسارة (على سبيل المثال، تجنب الذكريات المؤلمة للأحداث التي أدت إلى الموت) والتجنب المصحوب بالاكتئاب للأنشطة الاجتماعية والترفيهية والمهنية التي يمكن أن تعزز التعافي (على سبيل المثال، لتجنب الاستهداف أو الاستجابات السلبية من الأشخاص في البيئة الاجتماعية؛ العملية ج). وهذا يتلاقى مع ميل المفجوعين بوفاة الوالد لعزل أنفسهم والانسحاب من الأنشطة الاجتماعية بل تجنبها (LaFreniere, & Cain, 2015). كما يشير نموذج الأحداث الانتقالية (Transitional events model)، إلى أن تكيف الأطفال في أعقاب حدث مرهق مثل الموت الوالدي يتأثر بشدة بغزارة الأحداث المجهدة التي تحدث بعد الوفاة. ويقترح النموذج (Felner, Terre, & Rowlison, 1988)، الدور الحاسم لعمليات التفاعل الديناميكي بين الأحداث المجهدة الأصغر والأكثر قرباً بعد الوفاة (على سبيل المثال، الانفصال عن أفراد الأسرة الآخرين، والصعوبات المالية، وتوتر الوالد الباقي على قيد

الحياة) وموارد حماية الطفل (على سبيل المثال، تقدير الذات، ومهارات التكيف، العلاقة الإيجابية بين الوالد- والطفل) والتفاعل بين الأحداث المجهدة القريبة وموارد حماية الطفل.

منهجية الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة كما توجد في الواقع، ويتم التعبير عنها كمياً بغرض الوصولِ إلى استنتاجات تسهم في فهم واقع تلك التصورات وتطويره من خلال تحليل النتائج وتفسيرها (عليان وغنيم، ٢٠٠٨).

أولاً: مجتمع و أفراد الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة على مجموعة من الإناثِ من أبناء أسر اللاجئين السوريين القاطنة في محافظة المفرق- الأردن، والمتواجدين منذ عام ٢٠١٣، والمسجلات في الدراسة المنتظمة في صفوف المرحلة الأساسية العليا خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦، في اثنتين من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم/ محافظة المفرق وتوزعت الطالبات فيها كما يلي: المدرسة الأولى وعدد الطلبة اللاجئين فيها (٥٥٥) طالباً وطالبة، منهم (٤١٠= ٧٣،٨%) إناث، وبلغ عدد الطالبات فيها ممن فقدن الأب في الحرب (٧٩=١٤،٢%) طالبة، والمدرسة الثانية وعدد الطلبة اللاجئين فيها (٥٧٣) طالباً وطالبة، منهم (٥٧٠= ٩٩،٥%) إناث (*يوجد فقط ٣ طلاب ذكور في الروضة)*، وبلغَ عدد الطالبات فيها ممن فقدن الأب (٧٦=١٣،٣%) طالبة، ما شكّلَ ما مجموعه (١٥٥) طالبة فجعت بفقدان الأب في المدرستين، منهن ٨٥ طالبة في الصفين الخامس والسادس الأساسيين، كما تم اختيار (ن=٥٠) خمسين طالبة من كل مدرسة من المدرستين بعدد كلي بلغ (١٠٠) مائة طالبة واللاتي انطبقت عليهن شروط الدراسة المتعلقة بالصف الدراسي وعدم الفقدان وذلك لتمثيل مجتمع عينة الدراسة المتجانسة المقارنة باستثناء خبرة الفقدان الأب والاكتفاء بخبرة فقدان المعارف البعيدين أو اختفائهم. وتألف أفراد الدراسة النهائية من مجموعة (ن=١٥٢؛ ١٠٠%) من الإناث ممن انطبقت عليهن شروط المشاركة في الدراسة (فقدان الأب بسبب أعمال العنف خلال الحرب أو عدم فقدانه والصف الدراسي) من أفراد مجتمع الدراسة من الطالبات وتتراوح أعمارهن من سن (١٢-١٤) سنة، بمتوسط عمري وانحراف معياري بلغا (م=١٣،٢؛ ع=٠،٥٨) سنة. وبعد الحصول على موافقة الأسرة والمُعرّفة الخطية على مشاركة الطالبات في إجراءات الدراسة، تم تقسيمهن تبعاً لخبرة الفقدان المتعلق بالحرب: المجموعة الأولى وتدعى الفقدان وتضم (٨٠=٥٢،٦%) طالبة فقدن الأب لمقتله بسبب أعمال العنف خلال الحرب بنسبة (٥١،٦% من العينة الأصلية للمفجوعات)، والمجموعة الثانية وتدعى الضابطة وتضم (٧٢=٤٧،٤%) طالبة وهن بدون خبرة فقدان أبوي مماثل لكن مجرد التعرض لظروف الحرب ولأنباء مقتل أحد المعارف البعيدين خلال الحرب. وتراوحت فترة الإقامة للعينة الكلية (ن=١٥٢) في الأردن مقدرة بالسنوات من (٢ سنتين=١٣٢؛

٨٦،٨% -٣سنوات=٢٠؛١٣،٢%)؛ وحسب الصف الدراسي (الخامس=١١٠، ٧٢،٤%- السادس=٤٢، ٢٧،٦%)، وحسب المستوى الاقتصادي (منخفض= ١٥٢؛ ١٠٠%)، وحسب الوصي حالياً للعينة الكلية كان الجد بالإضافة للأم =٥٢؛٣٤،٢%، الخال بالإضافة للأم=٢٨؛ ١٨،٤%؛ والأب=٧٢؛ ٤٧،٤%). وللكشفِ عن دلالة الفروق في النسبِ المئوية بين خصائص المشاركات (ن=١٥٢) في مجموعتي الدراسة على كلِ من السن والصف الدراسي وفترة الإقامة في الأردن، اُستخدمَ اختبارِ مربع كاي (χ^2) للاستقلالية وتبينَ أنَ قيمة مربع كاي (χ^2) المحسوبة بلغت على التوالي= ٠،٨٨٠؛ ٠،٥٨٥؛ ١،٤١٣ وهي ليست دالّة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)، مَا يُشير إلى عدم وجودِ فروق دالّة بين مجموعتي الدراسة على هذه المتغيرات الثلاثة.

ثانياً: أدوات الدراسة

١. **مقياس الحزن المطوّل:** لقياس أعراض الحزن المطوّل استخدمت في الدراسة الحالية قائمة الحزن المطوّل (The Extended Grief Inventory (EGI)، والتي طورت من قبل لين وزملاؤه (Layne, Savjak, Saltzman, & Pynoos, 2001a; Layne, Pynoos, Saltzman, Arslanagic, Black, Savjak, & Houston, 2001b). ويشتمل المقياس على (٢٨) فقرة تصف أعراضِ اضطراب الحزنِ المطوّل (Prolonged Grief Disorder (PGD). وتتضمن كل الأعراض المتعلقة بمعاييرِ (PGD) التي اقترحت من الدليلِ التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الطبعة الخامسة (DSM-5)، كما أدرجت في معاييرِ التصنيف الدولي للأمراض، المراجعة الحادية عشرة (ICD-11) بالإضافة إلى عِدّة مؤشرات إضافية مِنْ الحزنِ المعطّلِ للأداء (Dysfunctional grief). وتقِيس قائمة الحزنِ المطوّل (EGI) مدى تكرار ردودِ أفعال الحزنِ التي واجهَها المفحوص أثناء الأيام الثلاثين (٣٠) الماضية. ويعتبر المقياس نسخة مُحسَّنة من قائمة جامعة كاليفورنيا- لوس أنجليس لفحص الحزن (UCLA Grief Inventory; Layne et al., 2001a, 2001b). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي لقائمة الحزن المطوّل (EGI) الذي قام به مؤلفوه وجود ثلاثة (٣) مقاييس أو أبعاد فرعية للقائمة كما يلي: (١) الرابطة الإيجابية (Positive connection=N)، ويحتوي على إحدى عشرة (١١) فقرة؛ ويتَضمن ردود أفعال الحزنِ المادية الخاصة بالمتوفى، و(٢) الحزن المعقّد (Complicated grief=E) ويحتوي على ثماني (٨) فقرات، تعكسُ الشعور بأن الحياة أصبحت بدون هدف منذ حدث الموت؛ و(٣) الاقتحام والتدخل والتجنّب الصدمي (Traumatic intrusion and avoidance=TIA) ويحتوي على تسع (٩) فقرات، تمثل تكرار تدخل واقتحام التفكير بالشخص المتوفى والذكريات والمشاعر المرتبطة به، وتجنب التحدث عن الشخص المتوفى أو الأنشطة والمواقف التي تذكر به. وقد استعمل المُؤلفون المقياس مَع عيّنة من المراهقين البوسنيين

المتعرضين للحرب، وسجل معاملات ثبات وصدق داخلي تراوحت من مقبولة- جيدةِ جداً (بلغت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس الكامل=٠،٩٣٠، وللمقاييسِ الثانويةِ ما بين (٠،٧٠ و ٠،٩٠). وأشارَ المؤلفون إلى أن قائمة (EGI) أظهرت مؤشرات صدقِ متقارب جيدة في ارتباطها بمقاييس لمكونات نفسية ذات العلاقة نظرياً بالحزن، مثل أعراض ضغوط ما بعد الصدمة، وأعراض الاكتئاب، ورسائل التذكير بالصدمةَ والخسارة، والأعراض الجسدية، تراوحت ما بينَ (٠،٣٠-٠،٦٠). ولغايات الدراسة الحالية تُرجمت القائمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم تم عرضها على أخصائي في اللغتين العربية والانجليزية للتحقق من دقة الترجمة من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية ومن التطابق والسلامة اللغوية للفقرات. **صدق وثبات المقياس:** تمَ استخراج الصدق الظاهري لمقياسِ الحزن المطوّل من خلال عرض صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين، ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، بلغَ عددهم (١٠) عشرة محكمين، من أساتذة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة. وتألف المقياس بصورته الأولية من (٢٨) فقرة، وطلب من المحكمين إبداء رأيهم في هذه الفقرات من حيث مدى ملاءمتها لمفهوم المقياس ولطبيعة المفحوصات وغايات الدراسة، و/أو إجراء تعديل على بعض الفقرات، وإضافة بعض الفقرات أو رفضها إذا كانت مكررة. وقد بلغت نسبة الاتفاق على صلاحية فقرات المقياسِ بين المحكمين (80%)، وبالتالي بقي عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (الملحق ١) كما هو يتكون من (٢٨) فقرة. ولقياس الصدق والإتساق الداخلي (Internal consistency)، لمقياس (EGI)، لتقرير المدى الذي ترتبط فيه الفقرات ببعضها البعض، تم تطبيق المقياس بصورته النهائية، على عينة الدراسة الاستطلاعية وتم حساب معامل الارتباط المصحح (Corrected item-total correlation) لكل فقرة مع مجموع إرتباطِ الفقرات الكليَّ وتبين أنَ ارتباطات جميع الفقرات بالمقياس الكلي تراوحت ما بين ما بينَ (٠،٦٢٦= الفقرة ١٢، و٠،٢١٥= الفقرة ١). كما تبين بفحص الارتباطات المربّعةِ المتعدّدةِ (Squared-multiple correlations) أن أدنى قيمة بلغت (=٠،٣١٨) للفقرة ٢١. وأخيراً، باستكشاف قيمة ألفا كرونباخ إذا كانت الفقرة مَحْذوفة، اتضح أن معامل الثقةَ ألفا كرونباخ للمقياس (ألفا كرونباخ =٠،٩٠٥) سيرتفع فقط إلى (α= ٠،٩٠٦) إذا حذفت الفقرة (٢١)، وهذه الزيادة ليست دالة إحصائياً. كما بلغ متوسط معامل الارتباط والاتساق ما بين فقرات المقياسِ (Average Inter-Item Correlation)، الثماني والعشرين (=٠،٢٥٣) ومثالياً، يَجِبُ أَن يَكُونَ الارتباط بين متوسط الفقرات يتراوَح ما بينَ (٠،٢ و٠،٥)، (Clark, & Watson, 1995). وتُشير هذه النتيجة إلَى أنَ مؤشرات الصدق الداخلي لمقياس الحزن المطوّل تعتبر كافية وقوية. **ثبات المقياس:** تم استخراج ثبات مقياس الحزن المطوّل بطريقتين هما: أ- طريقة الثبات بإعادة الاختبار حيث تم تطبيق مقياس الحزن المطوّل بصورته النهائية، على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من ثلاثين

(٣٠) طالبة والمستمدة من مجتمع الدراسة الأصلي (من غير أفراد مجموعتي الدراسة)، كما تم تطبيق المقياس على نفس العينة المذكورة مرة أخرى، بعد مرور مدة أسبوعين على التطبيق الأول، وباستخدام معادلة بيرسون، تم حساب معامل الاستقرار (ثبات الاختبار– إعادة الاختبار) بين درجات المفحوصات في مرتي التطبيق، ووجد أن قيمة الثبات للقائمة الكلية لمقياس الحزن المطوّل، باستخدام معادلة بيرسون بلغت (ر=٠,٨٧٢)، وتراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية الثلاثة: الرابطة الإيجابية (ر=٠,٩٨٣)، والحزن المعقّد (ر=٠,٨٦٠)، والتدخل والتجنّب (ر=٠,٨٨٢)، وتعد هذه القيمة لثبات المقياس مقبولة لغايات تحقيق أهداف الدراسة. ب– الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ): أما الطريقة الثانية التي استخدمت لحساب الثبات للمقياس فكانت عن طريق استخراج مؤشّرات (الاتساق الداخلي) باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وبلغ معامل (ألفا كرونباخ) (α=٠,٩١٠) للدرجة الكلية، وللأبعاد الفرعية الثلاثة: الرابطة الإيجابية (α=٠,٨٩١)؛ والحزن المعقّد (α=٠,٩٢٠)؛ والتدخل والتجنّب (α=٠,٨٦٠) وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية. **طريقة التطبيق والتصحيح:** تكون مقياس الحزن المطوّل في صورته النهائية (الملحق ٢) من (٢٨) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة التالية: (١) الرابطة الإيجابية (١١ فقرة): ١، ٣، ٧، ١٠، ١٣، ١٧؛ ٢٠؛ ٢٢؛ ٢٤؛ ٢٦؛ ٢٧؛ (٢) الحزن المعقّد (٨ فقرات): ٤؛ ٨؛ ٩؛ ١٢؛ ١٤؛ ١٦؛ ١٨؛ ٢٥؛ (٣) التطفل والتجنّب المؤلم (٩ فقرات): ٢؛ ٥؛ ٦؛ ١١؛ ١٥؛ ١٩؛ ٢١؛ ٢٣؛ ٢٨. وتمثل جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للشعور بالحزن المستمر المطوّل. ويُقدّرُ المفحوصون على فقرات المقياس مدى تكرار الأعراض لديهم في الشهر الماضي على سلم تقدير ليكرت خماسي مؤلف من (٥) درجات تتراوح من (٥) درجات (دائماً)؛ (٤) درجات (غالباً)؛ (٣) درجات (أحياناً)، درجتين (٢) (قليلاً)؛ إلى درجة واحدة (١) (أبداً). وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس من ٢٨-١٤٠ درجة، وعلى المقاييسِ الفرعية الثلاثة: الرابطة الإيجابية من (١١-٥٥) درجة؛ والحزن المعقّد من (٨-٤٠) درجة؛ والتدخل والتجنّب من (٩-٤٥) درجة. وتشير الدرجات المرتفعة لارتفاع مستوى الحزن المطوّل، بينما تشير الدرجات الأدنى إلى انخفاض مستوى الحزن المطوّل، وقد استخدمت لغايات التحليل الإحصائي في الدراسة الحالية الدرجة الفرعية والكلية للمقياس. وتشير الدرجات من (٢٨-٦٥) إلى مستوى منخفض من الحزن المطوّل، ومن (٦٦-١٠٢) إلى مستوى معتدل من الحزن المطوّل، بينما تشير الدرجات من (١٠٣-١٤٠) درجة إلى المستويات المرتفعة من الحزن المطوّل (Layne et al., 2001a).

٢. **مقياس الانسحاب الاجتماعي:** لغايات الدراسة الحالية استخدمت الفقرات الخاصة بالمقياس الفرعي (الإنسحاب الإجتماعي) والمستمد من قائمة آشنباخ لسلوك الأطفال

(Child Behavior Checklist [CBCL]; Achenbach, & Dumenci, 2001; Achenbach & Edlerbrock, 1983)، والمطور على البيئة الأردنية في دراسات سابقة (حسن، ٢٠١٥؛ الطراونة، ٢٠١٢)، بعد التحقق من خصائصه السيكومترية ومناسبته للدراسة الحالية. وقد قامَت الطراونة (٢٠١٢) باستخراج معاملات الصدق والثبات في البيئة الأردنية على عينة من الأطفالِ من الجنسين في المرحلة الأساسية ممن تراوحت أعمارهم من (٩-١٢) عاماً، من خلال مؤشرات الصدق الظاهري وصدق البناء، حيث أظهرَت النتائج صدق بناء المقياسِ، كما بلغَ معامل الثبات للمقياس الكلي بطريقة إعادة الاختبارِ (ر=٠,٨٠٠) باستخدام معادلة بيرسون، و(α=0.710) للاتساق الداخلي للدرجة الكلية بطريقة ألفا كرونباخ. **صدق وثبات المقياس:** تم استخراج الصدق الظاهري لمقياسِ الانسحاب الاجتماعي من خلال عرضِ صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين، من حملة الدكتوراه في الإرشاد والقياسِ النفسي والتربوي، بلغَ عددُهم (١٠) عشرة محكمين من أساتذة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وتألف المقياس بصورته الأولية من (١٠) فقرات وطُلب من المحكمين إبداء رأيهم في هذه الفقرات من حيث مدى ملاءمتها لمفهوم المقياس ولطبيعة المفحوصين وغايات الدراسة، و/أو إجراء تعديل على بعض الفقرات، وإضافة بعض الفقرات أو رفضها إذا كانت مكرّرة. وقد بلغت نسبة الاتفاق على صلاحية فقرات المقياسِ بين المحكمين (٩٠%)، وبالتالي بقي مقياس الانسحاب الاجتماعي في صورته النهائية (الملحق٢) كما هو في صورته الأصلية يتكون من (١٠) فقرات. كما تم استخراج ثبات مقياس الانسحاب الاجتماعي بطريقتين هما: أ– طريقة الثبات بإعادة الاختبار تم تطبيق مقياس الانسحاب الاجتماعي بصورته النهائية، عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من ثلاثين (٣٠) طالبة والمستمدة من مجتمع الدراسة الأصلي (من غير أفراد مجموعتي الدراسة) باستخدام تقديرات المعلمات، كما تم تطبيق المقياس على نفسِ العينة المذكورة مرة أخرى، بعد مرور مدة أسبوعين على التطبيق الأول، وباستخدام معادلة بيرسون، تم حساب معامل الاستقرار (ثبات الاختبار– إعادة الاختبار) بين درجات المفحوصين حسب تقديرات المعلمات في مرتي التطبيق، ووجد أن قيمة الثبات للقائمة الكلية لمقياس الانسحاب الاجتماعي باستخدام معادلة بيرسون بلغت (ر=٠,٨٣١)، وتعد هذه القيمة لثباتِ المقياسِ مقبولة لغايات تحقيقِ أهداف الدراسة. ب– الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ): أما الطريقة الثانية التي استخدمت لحسابِ الثبات لمقياسِ الانسحاب الاجتماعي فكانت عن طريق استخراج مؤشّرات الصّدق (الاتساق الداخلي) باستخدام ألفا كرونباخ، حيث تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وبلغَ معامل الصّدق (ألفا كرونباخ) (α=٠,٨٩٠)، وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية. **طريقة التطبيق والتصحيح:** تكون مقياس الانسحاب الاجتماعي بصورته النهائية (الملحق٢) من عشر (١٠) فقرات تقيس المكون الأحادي الأبعاد للانسحابِ تمثل جميعها الاتجاه

الإنسحابي، وتقيس سلوكيات الانعزال والابتعاد عن الآخرين، ويتم تقديرها إما من المعلم أو الوالد أو من يقوم مكانه، ولغايات الحصول على تقديرات المستجيبين، يُطلب من معلمات الطالبات تقديرِ سلوكات المفحوصة على فقرات المقياس على سلم تقدير ليكرت مؤلف من (٣) ثلاث درجات تتراوح من (٣) درجات (تنطبق إلى درجة كبيرة جداً)؛ ودرجتين (٢) (تنطبق إلى درجة متوسطة أحياناً)؛ إلى درجة واحدة (١) (لا تنطبق أبداً). وتتراوح الدرجة الكلية على مقياس الانسحاب الاجتماعي من ١٠-٣٠ درجة. وتشير الدرجات من ١٠-١٥,٩، إلى مستوى منخفض، ومن ١٦-٢٢,٩ إلى مستوى متوسط، ومن ٢٣-٣٠ إلى مستوى مرتفع من الانسحاب الاجتماعي.

إجراءات تطبيقِ أدوات الدراسة وجمع البيانات

بعد التحقق من صدق أدواتِ الدراسة وثباتها، تمَ تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة من قبل إحدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم التربوية في تخصص الإرشاد الأسري في الجامعة الهاشمية، ومن الجدير ذكره أنه قد روعي التنسيق المسبق مع الإدارة ومعلمات الصفوف في المدرستين اللتين تمَ اختيار الطالبات منهما لتكون ضمن عينة الدراسة، لضمان التعاون والحصول على أعلى درجة من الجدية والدقة في تعامل الطلبة مع أدوات البحث، وقد أخبرَت الطالبات والأسر والمعلمات بأنّ غرضَ الدراسة كَان استكشاف كيفية تدبر الطالبات المفجوعات وغير المفجوعات بفقدان والد وقريب عزيز لحياتهن داخل المدرسة والصعوبات التي يواجهنها. كما وتسلمت الطالبات وأسرهن ومعلماتهن قبل تطبيق أدوات الدراسةِ معلومات مطبوعة تتضمن شروط المشاركة من طوعية المشاركة وسرية البيانات وتَزويد الباحثين بنماذِج الموافقة المطّلعة. وقد عولجت النَتائج بشكل مجهول بدون أسماء. وقد طبقت أدوات الدراسة على (١٦١) طالبة، وبلغَ العدد النهائي لرزمة الأدوات التي اعتبرت بياناتها مقبولة للتحليل الإحصائي (١٥٢رزمة)، واستبعدت الرزم الباقية بسبب خلو عدد كبير من الفقرات من الاستجابات الكاملة.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية، تبعاً للخصائص الأكاديمية والديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية لأفراد الدراسة المُشاركات بالإضافة إلى الخصائص السيكومترية الخاصة بأدوات الدراسة، وأسلوب التقرير الذاتي للمشاركات أنفسهن الذي أُتبعَ في جمع البيانات، وخصائص المقاييس والتي طوّرت واستخدمت أصلاً مع عينات من الطلبة في البيئات الغربية فقط. هذا وقد استندت الدراسة أيضاً إلى محددات مكانية (مدارس حكومية تابعة للواء المفرق-الأردن) وموضوعية (تأثيرات فقدان الأب المتعلق بالحرب على الحزن المطوّل والانسحاب الاجتماعي عند الإناث من أطفال اللاجئين

السوريين في الأردن)، وزمانية (الفترة الواقعة ما بين شهري آذار-نيسان ٢٠١٦).
ونتائج الدراسة التي تقتصر على درجة تمثيل أفراد الدراسة لمجتمع الدراسة.

ثالثاً: المعالجة الإحصائية للبيانات

لتحقيق أهداف الدراسة ولمعرفة تأثير خبرة الفقدان المتعلق بالحرب على متغيرات الدراسة التابعة والإجابة على سؤاليها، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك باستخدام التحليل الوصفي، وإجراء تحليل التباين الأحادي المشترك (One way ANCOVA)، لمقياسي الحزن المطوّل (الدرجة الكلية والفرعية)، والانسحاب الاجتماعي(الدرجة الكلية)، كما تم إحصاء قيم الارتباط الثنائي بين متغيرات الدراسة واستخدام أسلوب الانحدار المتعدد والمتدرج، ، وذلك بواسطة إدخال البيانات الخاصة بالدراسة إلى جهاز الحاسوب ومن ثم معالجتها وتحليلها إحصائياً باستخدام رزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينَ مجموعتي الدراسة: الفقدان (ن=٨٠)؛ وبدون فقدان (ن=٧٢)، على مقياسي الحزن المطول (الدرجة الفرعية والكلية) والانسحاب الاجتماعي؟ للإجابة عن هذا السؤالِ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المشاركات على مقاييس الدراسة، تبعاً لمجموعتي خبرة الفقدان، كما تمَ استخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية وجدول ١ وجدول ٢ أدناه يوضحان ذلك.

جدول ١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لمجموعة الفقدان (ن=٨٠) وبدون فقدان (ن=٧٢) على مقياسي الحزن المطوّل (الدرجة الفرعية والكلية) والانسحاب الاجتماعي (الدرجة الكلية)

المقياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرابطة الإيجابية	الفقدان	٤٤،٦٧	٦،٨٣
	بدون فقدان	٣١،٩٨	٨،٠١
الحزن المعقّد	الفقدان	٣٦،٥٤	٥،٣٢
	بدون فقدان	٢٤،٩٦	٧،٣٨
التطفل والتجنّب المؤلم	الفقدان	٣٣،٧٧	٥،٩٣
	بدون فقدان	٢١،٩٣	٧،٠١
الحزن المطوّل الدرجة الكلية	الفقدان	١١٥،٣٥	١٦،١٤
	بدون فقدان	٨١،٢٦	١٩،٩٦
الانسحاب الاجتماعي	الفقدان	٢٤،١١	٢،٤٣
	بدون فقدان	١٨،٤٣	٢،٩٢

ويلاحظ من بيانات الجدول (١) وجود تباين ظاهري بين متوسطات أفراد مجموعتي الدراسة على جميع هذه مقاييس الدراسة: الدرجة الكلية والمقاييس الفرعية الثلاثة لمقياس الحزن المطول: الرابطة الإيجابية، الحزن المعقد، التطفل والتجنب، ومقياس الانسحاب

الاجتماعي، وأن التباين يعود لصالح المشاركات في مجموعة الفقدان اللواتي سجلن مستويات أعلى وبلغت (م=١١٥،٣؛ ٤٤،٧؛ ٣٦،٥؛ ٣٣،٨؛ ٢٤،١) درجة على التوالي، في حين بلغَ متوسط درجات المجموعة الثانيَة (م=٨١،٣؛ ٣١،٩؛ ٢٤،٩؛ ٢١،٩؛ ١٨،٤) درجة على التوالي. كما وتُشيرُ بيانات الجدول (١) إلى أنَ الدرجة الكلية لمجموعة المشاركات ذوات خبرة الفقدان على مقياس الحزن المطول والانسحاب الاجتماعي (م=١١٥،٣؛ ٢٤،١) على التوالي، تدل على مستوى مرتفع من الحزن المطول والانسحاب الاجتماعي وأنَ الدرجة الكلية على نفس المقياسين لمجموعة المشاركات ممن ليس لديهن خبرة فقدان (م= ٨١،٣؛ ١٨،٤) تدل على مستوى معتدل من هذا الحزن. والانسحاب الاجتماعي.

ويتضح من الجدول (٢) أن القيمة الفائية المحسوبة لتأثير متغير المجموعة (فقدان – بدون) على الدرجة الكلية والمقاييس الفرعية الثلاثة لمقياس الحزن المطول: الرابطة الإيجابية، الحزن المعقد، التطفل والتجنب، ومقياس الانسحاب الاجتماعي تتعدى القيمة الجدولية ($f(1,152)=135.1; 110.9; 124.9; 127.0; 170.5, p<.001$)، على التوالي. ما يشير لوجود فروق دالّة إحصائياً بين مجموعتي المشاركات على الدرجة الكلية والمقاييس الفرعية الثلاثة لمقياس الحزن المطول، ومقياس الانسحاب الاجتماعي، تعود لصالح المشاركات في مجموعة الفقدان (جدول ١). كما تبين أيضاً أن قيم حجم الأثر للفروق بين المجموعتين على هذه المقاييس كانت مرتفعة (Cohen, 1988)، فقد بلغت قيم مربع إيتا الجزئي (η_p^2) *Partial Eta squared* = (٠،٤٧؛ ٠،٤٢؛ ٠،٤٥؛ ٠،٤٦؛ ٠،٥٣) لهذه المقاييس على التوالي.

جدول ٢. دلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد مجموعتي الدراسة (فقدان؛ بدون فقدان) على مقاييس الدراسة باستخدام تحليل التباين

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة (p)	مربع إيتا (η^2)
المجموعة	الحزن الكلي	١	٤٤٠٣٣،٠١	٤٤٠٣٣،٠١	**١٣٥،١١	٠,٠٠٠	٠,٤٧٤
	الرابطة الإيجابية	١	٦١٠١،٣٥	٦١٠١،٣٥	**١١٠،٩٨	٠,٠٠٠	٠,٤٢٥
	الحزن المعقّد	١	٥٠٨٠،٨٢	٥٠٨٠،٨٢	**١٢٤،٨٨	٠,٠٠٠	٠,٤٥٤
	التطفل والتجنّب	١	٥٣١٦،٢٨	٥٣١٦،٢٨	١٢٧،٠١ **	٠,٠٠٠	٠,٤٥٩
	الانسحاب الاجتماعي	١	١٢١٩،٣٣	١٢١٩،٣٣	**١٧٠,٤٨	٠,٠٠٠	٠,٥٣٢
الخطأ الكلي	الحزن الكلي	١٥٠	٤٨٨٨٦,٩٧٣	٣٢٥،٩١٣			
	الرابطة الإيجابية	١٥٠	٨٢٤٦,٥٣٦	٥٤،٩٧٧			

	الحزن المعقّد	١٥٠	٦١٠٢,٧٦٣	٤٠،٦٨٥			
	التطفل والتجنّب	١٥٠	٦٢٧٨,٦٠٣	٤١،٨٥٧			
	الانسحاب الاجتماعي	١٥٠	١٠٧٢,٨٥٠	٧،١٥٢			
المجموع	الحزن الكلي	١٥٢	١٥٨٨٨٤٤،٠٨٥				
	الرابطة الإيجابية	١٥٢	٢٤١٥٧٩،٠٠٠				
	الحزن المعقّد	١٥٢	١٥٧٧٥٢،٠٠٠				
	التطفل والتجنّب	١٥٢	١٣٢١٦٧،٠٠٠				
	الانسحاب الاجتماعي	١٥٢	٧٢٠٢٧,٧٠٢				

** دالة عند مستوى ٠,٠٠١، * دالة عند مستوى٠,٠٥

السؤال الثاني: هل تتنبأ الأبعاد الفرعية الثلاثة لمقياس الحزن المطول: الرابطة الإيجابية، الحزن المعقد، التطفل والتجنب، بدرجة دالّة إحصائياً بدرجات المشاركات في العينة الكلية على مقياس الانسحاب الاجتماعي؟ للإجابة على السؤال الثاني للدراسة، استندت الدراسة إلى استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقاييس الدراسة الكلية وتم استخراج معاملات الارتباط الثنائية بين متغيرات الدراسة وإجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression)، للكشف عن العلاقة بين متغيرات: الرابطة الإيجابية، والحزن المعقد، والتطفل والتجنب بوصفها المتغيرات المتنبئة (Predictors)، والمتغير التابع (الانسحاب الاجتماعي) بوصفه المتغير المتنبأ به (المحك) (Criterion)، وذلك بعد ضبط المتغيرات الديموغرافية بما فيها مجموعتا الدراسة.

ويتضح من الجدول (٣) وجود ارتباطات إيجابية دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < 0.001$)، بين متغير الرابطة الإيجابية وكل من الحزن المعقد (ر=٠،٨٨٣)، والتطفل والتجنب (ر=٠،٨٣٨)، والحزن المطول (ر= ٠،٩٥٦)، والانسحاب الاجتماعي (ر=٠،٥٦٧). وبين متغير الحزن المعقد ومتغيرات التطفل والتجنب والحزن المطول والانسحاب الاجتماعي (ر=٠،٨٨٩؛ ٠،٩٦٦؛ ٠،٥٣٩)، على التوالي، وبين متغير التطفل والتجنب ومتغيري الحزن المطول والانسحاب الاجتماعي (ر=٠،٩٣٥؛ ٠،٥٦٢) على التوالي، أخيراً بين الحزن المطول والانسحاب الاجتماعي (ر=٠،٥٨١).

جدول ٣. مصفوفة الارتباط الثنائي لمتغيرات الدراسة: الأبعاد الفرعية الثلاثة لمقياس الحزن المطول والانسحاب الاجتماعي (ن=١٥٢)

المتغير	١.	٢.	٣.	٤.
١. الرابطة الإيجابية	---			
٢. الحزن المعقد	٠،٨٨٣**	---		

٣. التطفل والتجنب	**٠،٨٣٨	**٠،٨٨٩	---	
٤. الدرجة الكلية (الحزن المطول)	**٠،٩٥٦	**٠،٩٦٦	**٠،٩٣٥	---
٥. الانسحاب الاجتماعي	**٠،٥٦٧	**٠،٥٣٩	**٠،٥٦٢	**٠،٥٨١
** دالة إحصائيا عند مستوى (a=<٠,٠٠١) ١. الرابطة الإيجابية (م= ٣٨،٦٥)؛ ٢. الحزن المعقد (م= ٣١،٠٣)؛ ٣. التطفل والتجنب (م= ٢٨،١٩)؛ ٤. الحزن المطول (م= ٩٩،٢٠)؛. ٥. الانسحاب الاجتماعي (م= ٢١،٤١).				

وتشير هذه النتائج إلى أن خبرة الفقدان ارتبطت إيجابياً بدرجة أقوى بالانسحاب الاجتماعي مقارنة بالحزن المطوّل ومقاييسه الفرعية، وأن المقياس الفرعي للحزن المطول الرابطة الإيجابية سجل أعلى الارتباطات بالانسحاب الاجتماعي. وبناءً على هذه النتائج أجريَ نموذجِ تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة أثر مستوى الدرجات على المقاييسِ المتنبئة على الدرجات في متغير الدراسة التابع بإتباع طريقة إدخال المتغيرات المستقلة [المتنبئة]: مستويات الدرجات على مقاييسِ الحزن المطول: الرابطة الإيجابية والحزن المعقد والتطفل والتجنب (المرتفعة=١ والمتوسطة =٠ والمنخفضة=٠) في آن واحد كمجموعة وإدراجها على المتغير (التابع) مستويات الدرجات على مقياسِ الانسحاب الاجتماعي بطريقة تحليل الانحدار المتدرج (Stepwise)، ويسْمَحُ هذا الأسلوب للباحثِ لتَقْرير أهميةِ المتغيّراتِ المتنبئة التي تُدخل أولاً في المعادلةِ لتفسيرِ الكميةَ الكليّةَ للفروقِ. وقد وُضِعَت محكات الإدخالِ لهذه النماذجِ عند مستوى الدلالة الإحصائية ($p<0.05$)، للمتغيّر الّذي سَيدْرج و($p> 0.10$) لكي يُزال. وقد أوضح استخدام هذا الأسلوب بروز أهمية المتغيرات التالية في نماذج تحليل الانحدار المتعدد على التوالي: أولاً: الرابطة الإيجابية، وثانياً: التطفل والتجنب. وفيما يلي عرض لنتائج هذه التحليلات (الجدول ٤).

جدول ٤. نموذج تحليل الانحدار المتدرج المتعدّد للمتغير التابع (المحك): مستويات الانسحاب الاجتماعي والمتغيرات المستقلة (المتنبئة): مستويات الرابطة الإيجابية والحزن المعقد والتطفل والتجنب

المحك والخطوات	*B*	*ß*	*t*	*R*	R^2	F_{Δ}
الانسحاب الاجتماعي						
الخطوة (١)						
الرابطة الإيجابية	٠،٢٢٧	٠،٥٦٧	**٨،٤٣	٠،٥٦٧	٠،٣٢٢	**٧١،١٤
الخطوة (٢)						
الرابطة الإيجابية	٠,١٢٩	٠،٣٢٣	*٢،٦٦			
التطفل والتجنب	٠،١٣٠	٠،٢٩٢	*٢،٤١	٠،٥٨٩	٠،٣٤٧	**٣٩،٦٠
*R Square Change: 0.322; 0.025, , *p < 0.05, **p < 0.001*						

تشير الخطوة الأولى (الجدول ٤) في نموذج تحليلات الانحدار المتدرج المتعلقة بقدرة متغير الرابطة الاجتماعية على التنبؤ بتقديراتِ المشاركات على مقياسِ الانسحاب الاجتماعي إلى أنَ مربع معامل الارتباط كان دالاً *(F (1, 150) =71.14, p <0.001,* *β=0.567, p < 0.001; R=.567, [R.Suq.2]* R^2 *= .322;* R_{Δ}*=.317)*، ما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بدرجة دالّة إحصائياً (t=8.43, p <0.001) بين هذين المتغيرين، وأن هذا المتغير أسهم بنسبة تقارب (32%) من التباين في الدرجات على مقياسِ الانسحاب الاجتماعي، لدى أفراد الدراسة، وأنَ المشاركات اللواتي أبلغن عن مستويات مرتفعة من الحزن المرتبط بالرابطة الإيجابية حصلن أيضاً على المستويات الأعلى من تقديرات الانسحاب الاجتماعي، مقارنة باللواتي حصلن على مستويات متوسطة ومنخفضة على نفس المقياس. ٢. تشير الخطوة الثانية (الجدول ٤) في نموذج تحليلات الانحدار المتدرج المتعلقة بقدرة متغير التطفل والتجنب على التنبؤ بتقديرات الطلبة على مقياسِ الانسحاب الاجتماعي إلى أنَ مربع معامل الارتباط كان دالاً *(F (2, 149) =39.6, p <0.001, β=-0.229, p < 0.005; R=.589, [R.Suq.2]* R^2 *= .347;* R_{Δ}*=.338)*، ما يشير إلى وجود علاقة إحصائية دالّة بين هذين المتغيرين وأن هذا المتغير أسهم بنسبة تقارب (٠،٠٢٥%) من التباين في الدرجات على مقياسِ الانسحاب الاجتماعي لدى أفراد الدراسة، وارتبطَ إيجابياً بالانسحاب الاجتماعي بدرجة دالّة إحصائياً *(t=-2.189, p <0.05)* . وبصورة خاصة فإن هذه النتيجة تشير إلى أنَ المشاركات اللواتي أبلغن عن مستويات مرتفعة من التطفل والتجنب حصلنَ أيضاً على المستوياتِ الأعلى من تقديرات الانسحاب الاجتماعي مقارنة باللواتي أبلغن عن مستويات متوسطة ومنخفضة على نفس المقياس. وبوجه عام تشير هذه النتيجة إلى أن متغير الرابطة الإيجابية كان أفضل متنبئ بالتقديرات التي حصلت المشاركات عليها عن مستوياتِ الانسحاب الاجتماعي لديهن واستمر في التأثير بدرجة دالة على مستويات الانسحاب الاجتماعي *(t=-2.66, p <0.05)*، حتى بعد إدخال متغير التطفل والتجنب، الذي تلاه في التأثير على الانسحاب الاجتماعي، وأنَ هذين المتغيرين أسهما سوياً في تفسير ما نسبته (٣٤،٧%) من التباين في التقديرات التي حصلت المشاركات عليها عن مستوياتِ الانسحاب الاجتماعي لديهن. وبناءً على ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بالانسحاب الاجتماعي لدى أفراد الدراسة، كما يلي: الانسحاب الاجتماعي ($\acute{Y}$)= (الثابت (Constant a ١٢،٧٧٨ + (الرابطة الإيجابية) (X^1) ٠،٥٦٧ + (التطفل والتجنب) (X^2) ٠،٢٩٢. وتشيرُ هذه النتيجة إلى أن متغير الحزن المطول المرتبط بالتفكير طويلاً بالرابطة الإيجابية بالمتوفى، قد مارسَ تأثيراً سلبياً على الحياة الاجتماعية داخل المدرسة للمشاركات وانعكس ذلك في التقديرات التي حصلن عليها على مستوى الانسحاب الاجتماعي لديهن، فقد كان الفرقُ في

المتوسطات على مقياس الانسحاب الاجتماعي بين اللواتي أبلغن عن مستويات مرتفعة واللواتي أبلغن عن مستويات منخفضة ومعتدلة من كل من الرابطة الايجابية والتطفل والتجنب هو (٥،٦٧؛ ٢،٩٢)، على التوالي. وهذه النتيجةِ تُشيرُ إلى التأثيرِ القويِ لتجربة الحزن المطول على التقديرات التي حصلن عليها على مستوى الانسحاب الاجتماعي. وطبقاً لهذه النتيجةِ، فمع كُلّ زيادة في خبرة كل من الرابطة الايجابية والتطفل والتجنب والحزن المطول المرتبط بهما، فإنَ التقديرات التي سيحصلن عليها على مقياس الانسحاب الاجتماعي لديهن سَتزِيدُ حوالي ٥،٦٧؛ ٢،٩٢ درجة على التوالي.

المناقشة

سعت الدراسة الحالية لفحص تأثيرات فقدان الأب المرتبط بأحداث الحرب العنيفة على الأداء النفسي والاجتماعي بمعنى الحزن المطول والانسحاب الاجتماعي لدى عينة من الفتيات السوريات من أبناء الأسر اللاجئة إلى مدينة المفرق، ممن تعرض بعضهن لخبرة فقدان الأب ومقارنة نتائجهن بمجموعة متجانسة لم تتعرض لخبرة فقدان الوالد، من خلال الإجابة على سؤالين رئيسيين. وأظهرت نتائج السؤال الأول المتعلقة بالكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة (الفقدان وبدون فقدان)، على كلٍ من الدرجة الكلية والمقاييس الفرعية الثلاثة لمقياس الحزن المطول: الرابطة الإيجابية، الحزن المعقد، التطفل والتجنب، ومقياس الانسحاب الاجتماعي، أن المشاركات في مجموعة فقدان الأب سجلن مستويات على جميع هذه المقاييس كانت أعلى بدرجة دالّة مقارنة بالمشاركات اللواتي لم يتعرضن لخبرة الفقدان. وتعكسُ هذه النتائج التأثير المهم لخبرة فقدان الأب على الأداء النفسي المتمثل بمستويات الحزن المرتفعة والتعطل الوظيفي الاجتماعي الذي انعكس بارتفاع مستويات الانسحاب الاجتماعي لدى الفتيات اللواتي فجعن بوفاة الأب بسبب أعمال العنف خلال الحرب. وتنسجم هذه النتائج مع نتائج الدراسات (Boelen et al., 2014; Morina et al., 2011; Zvizdic, & Butollo, 2001)، التي توصلت إلى أنَ المفجوعين بوفاة الأب مقارنة بغير المفجوعين، كانوا أكثر عرضة للمعاناة من اضطراب الحزن المطول، وتلك التي أثبتت أن الأطفال وبدرجة خاصة الذين فقدوا آباءهم كان لديهم درجات حزن أكثر من الذين فقدوا أشخاصاً آخرين (السراج، ٢٠١١). وبوجه عام، يمكن تفسير هذه النتيجة بأنها تعود لطبيعة واقع الحرب الذي عاشته هؤلاء الفتيات، فهن بالإضافة لتعرضهن لخبرة فقدان الأب بعد موته فجأة وبصورة مؤلمة، وهي بحد ذاتها تجربة صعبة، إلا أنهن تعرضن أيضاً لخسارات أخرى، كنظام الأسرة وشبكة الدعم والصداقات والمعلمات وروتين الحياة، وخبرة اللجوء القسري هرباً من الموت، وحضرن مشاهد وأحداث ومآسي وظروف الحرب القاسية، فالفقدان في الحروب لا ينجم عنه صدمات

فردية فقط (Loncar, & Loncar, 2016). وتكون أحداث الحرب المؤلمة والشرسة من الشدة بحيث يمكنها أن تهز وتغيّر أسس الأسرة والمجتمع والثقافة (Robertson & Duckett 2007)، ويمكن أن تدمر النظام الاجتماعي للرعاية والحماية والمعنى الذي يحيط بالفرد، ما يقود لتأجيل أو حتى إعاقة عملية الحزن وجعلها مطولة. كما إن السياق الاجتماعي الذي يكون فيه الشخص المفجوع قبل وأثناء وبعد فقدان الشخص المقرب يلعب دوراً مهماً في عملية الحزن، وفي النهاية هو الذي يحدد المعنى الاجتماعي للموت. علاوة على ذلك، يمكن للمجتمع ككل أن يلعب دوراً في تمكين أو تعطيل هذه العملية، من خلال التأكيد على ضرورة مواجهة الماضي (Loncar, & Loncar, 2016) ما يفسح مجالاً لاستمرار الحزن.

كما وتصادق هذه النتيجة التي أثبتت دور خبرة الفقدان المرتبط بالحرب وأعمال العنف، في تسجيل مستويات منخفضة بدرجة دالة على مقاييس الأداء الاجتماعي، وكيف تنهار الإناث نفسياً ويتوقفن كلية عن الأداء (Kenney, 2003) عن طريق التجنب المصحوب بالاكتئاب للأنشطة الاجتماعية والترفيهية التي يمكن أن تعزز التعافي (Boelen et al., 2014)، وأن تجربة الفقدان والفجيعة في الطفولة ترتبط بتأثيرات سلبية شاملة على الأداء النفسي والاجتماعي (Boelen et al., 2014; Granot, 2005; Lutzke, Ayers, Sandler, & Barr, 1997). وأن الأطفال الحزينون على فقدان أحد الأحبة بسبب الوفاة يظهرون أعراض وسلوكيات الانسحاب الاجتماعي (McGlaufin, 1998)، خاصة إذا لم يزودوا بمعالجة الحزن بطريقة ما وفي الوقت المناسب (Arman, 2014)، كما هو الأمر مع أفراد الدراسة الحالية. ويبدو أن هؤلاء الفتيات المفجوعات يَتراجعن عن التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ربما بسبب الخوف غير الشعوري من حدوث الفقدانات الأخرى، فهن يَشعرن أنه من الأفضل لهن أَن لا يَستثمرن أنفسهن عاطفياً ويأخذون حذرهن في حالة أن آخرين قد يأخذهم الموت أيضاً (Mallon, 2008). ويمكن أن تنسب هذه النتيجة أيضاً للطبيعة الخاصة بخبرة فقدان الأب بطريقة مأساوية مباغتة، والتي قد تؤدي لتطوير اضطراب التعلق الاستجابي (Reactive attachment disorder (RAD) الناجم عن عرقلة وتعطل الدورة الطبيعية للعناية والرعاية المُحبة التي يتلقاها الطفل عادة من أبويه والأمان الذي يوفراه، وبدلاً من توفير الحب والرعاية فإن الطفل قد يُهمل ويساء له أو لا توفر له سوى عناية غير ثابتة، خاصة أن الوالد الآخر يكون أيضاً أصبح مستهلكاً لتحمله أعباء والدية واقتصادية مضاعفة، الأمر الذي قد يضعف القدرة لديه للوثوق ولخلق رابطة مع الآخرين (Bowlby 1980; Frayley & Shaver, 1999). فالمؤلفات الحديثة تؤكد أن مؤشرات الصحة النفسية والاجتماعية للطفل الذي عانى من وفاة أحد الوالدين، تعتمد في المقام الأول على دعم العائلة الأوسع، وعلى علاقة الطفل مع الوالد المتبقي، وأيضاً تتعلق بالصعوبة في حل الحزن وانخفاض الكفاءة في العلاقات بين الأقران والارتباط

الأقل بالأقران، والتي يمكن أن تكون قد توسطت تأثيرات الفجيعة، على الأداء الوظيفي النفسي والاجتماعي لدى هؤلاء الفتيات المفجوعات (Brent et al., 2012).

وأظهرت نتائج السؤال الثاني المتعلق بالقدرة التنبؤية للأبعاد الفرعية الثلاثة لمقياس الحزن المطول: الرابطة الإيجابية، الحزن المعقد، التطفل والتجنب، بدرجات المشاركات على مقياس الانسحاب الاجتماعي، أن متغير الرابطة الايجابية كان أفضل متنبئ بالتقديرات التي حصلت المشاركات عليها عن مستويات الانسحاب الاجتماعي لديهن، وأن هذا المتغير أسهم بنسبة تقارب (٣٢%) من التباين في الدرجات على مقياسِ الانسحاب الاجتماعي، لدى أفراد الدراسة، ما يشير إلى أنَ المشاركات اللواتي أبلغن عن مستويات مرتفعة من الحزن المرتبط بالرابطة الإيجابية حصلن أيضاً على المستويات الأعلى من تقديرات الانسحاب الاجتماعي، مقارنة باللواتي حصلن على مستويات متوسطة ومنخفضة على نفس المقياس، وتلاه متغير التدخل والتجنب، الذي أسهم بنسبة تقارب (٢،٥%) من التباين في الدرجات على مقياسِ الانسحاب الاجتماعي لدى أفراد الدراسة، ما يعكس أنَ هذين المتغيرين أسهما سوياً في تفسير ما نسبته (٣٤،٧%) من التباين في التقديرات التي حصلت المشاركات عليها عن مستوياتِ الانسحاب الاجتماعي. وتنسجم هذه النتائج بشكل عام مع التوجهات النظرية ونتائج الدراسات (Boelen, 2016; Boelen et al., 2014; Brent et al., 2012; Kuterovac et al., 1994; LaFreniere, & Cain, 2015; Morina et al., 2011)، التي أثبتت ارتباط أعراض الحزن المطول المرتبطة بخسارات الحرب والمتمثلة بالإستغراق بالتفكير في الشخص المتوفى، والانخراط في التجنب المصحوب بالقلق للمحفزات التي تذكر بالخسارة، على سبيل المثال، تجنب الذكريات المؤلمة للأحداث التي أدت إلى الموت، بالمستويات المنخفضة بدرجة دالة على مقاييس الأداء الاجتماعي (Boelen et al., 2014). وأن الخسائر المرتبطة بالعنف من المرجح أن تولد ذكريات تدخلية مزعجة للحظات المحيطة بالموت والتي قد تعوق معالجة عملية الانفصال نفسها، ما يضخم استمرار وجود حزن وأسى عميقين بصورة غير واقعية. كما ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدم قدرة الفتاة المراهقة التي عاشت في ظروف قاسية من أعمال العنف والقتل واللجوء على تنظيم العواطف أو دمج هذه الخسارة في هوية متماسكة دون الخوف من التداعيات الاجتماعية، وبسبب تعطل مهام المراهقة المتعلقة بتعريف قيمة النفس وتحمل المسؤولية في غياب الدعم الأبوي (Layne et al., 2001b)، الذي تعطل بدوره جراء الخسارات التي فرضت نفسها أيضاً على الأسرة برمتها. وتشير هذه النتائج بوجه عام، إلى أنَ استعادة الذكريات مع المتوفى مطولاً بصورة شعورية ولا شعورية والمرتبطة بمتغيري الرابطة الايجابية والتدخل والتجنب كعمليات نفسية متداخلة في

الحزن المطول، قد يكونان عاملين مهمين في فهم ومعالجة الضيق النفسي بعد التعرض لأحداث وخسائر محتملة ناجمة عن العنف.

وينبغي مراعاة أن المدارس بحاجة إلى السماح بتوفير الوقت الكافي للحزن للطلاب الذين يتعاملون مع وفاة أحد أفراد العائلة. وإذا ضغطت المدارس على هؤلاء الطلاب لاستئناف الأنشطة المدرسية العادية دون أن تتاح لهم فرصة للتعامل مع الألم العاطفي الذي يشعرون به، فقد يؤدي ذلك إلى حدوث مشكلات سلبية إضافية أثناء وجودهم في المدرسة *(National Association of School Psychologists (NASP, 2003)*. وقد أكدت مكغلوفين *(McGlaufin,1998)* أن العاملين بالمدرسة بمن فيهم المرشدون المدرسيون ينبغي أن يكونوا مهتمين بشكل متزايد بالأطفال المفجوعين الذين غالباً ما يجدون صعوبة في التأقلم مع البيئة المدرسية بعد تعرضهم لخبرة الفقدان ومآسي الحروب. وينبغي أن يقوم أفراد الهيئة العاملة بالمدرسة أيضاً بتثقيف أنفسهم عن عملية الحزن من أجل توفير المساعدة الأفضل للطفل الذي يشعر بالحزن، كما ينبغي أن يسمح المعلمون للأطفال بالتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم حول الموت أثناء وجودهم في المدرسة *(McGlaufin, 1998)* ومناقشة كيف يشعرون، ما قد يزيد من قدراتهم العاطفية والمعرفية لإكمال واجباتهم الدراسية والحياتية *(Jenkins, Dunham, & Contreras-Bloomdahl, 2011; Lawhon, 2004)*.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، خلصت الدراسة الحالية إلى تقديمِ بعض التوصيات كما يلي:

- إجراء دراسات تجريبية مماثلة لدى عينات من الأطفال والمراهقين من الأطفال والمراهقين الذكورِ والإناثِ من أبناءِ أسرِ اللاجئين السوريين المقيمين في الأردن وغيرها من الدول المضيفة، ممن تعرضوا لخبرة فقدان الأم خلال الحرب، ممن قد يعانون من صعوبات أخرى غير تلكَ التي استهدفتها الدراسة الحالية كالمشكلات السلوكيَة والقلق والاكتئاب.
- إعادة إجراء دراسات مماثلة للكشف عن مستويات الحزنِ المطوّل والانسحاب الاجتماعي على مجموعات أخرى من عينات من الأطفال والمراهقين من أبناءِ الأسرِ الأردنية التي فقدت شخصاً غالياً كأحد الوالدين أو كلاهما بسبب حادث مأساوي أو مرض خطير.
- فحص مؤشرات الأداء النفسي والاجتماعي للطفل الذي عانى من وفاة أحد الوالدين بسبب الحروب وعلاقتها بنوعية علاقة الطفل مع الوالد الباقي على قيد الحياة وبدعم العائلة الأوسع.
- إثارة الوعي بالحاجات النفسية والاجتماعية الخاصة بأبناءِ أسرِ اللاجئين السوريين المقيمين في الأردن وغيرها من الدول المضيفة، ممن تعرضوا لخبرة فقدان شخص

غالي كأحد الوالدين أو كلاهما، داخل المؤسساتِ التعليمية بين أوساط مرشدي المدارسِ والمعلمين ومديري المدارس.

المراجع :

أبو جادو، صالح. (١٩٩٨). *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*. عمان، الأردن: دار الميسرة للطباعة والنشر.

أبو طربوش، ربى. (٢٠١٤). الآثار الاجتماعية والنفسية للأزمة السورية على الأطفالِ اللاجئين السوريين في الأردن. *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

حسن، آيه. (٢٠١٥). أثر الإرشاد الجمعي في خفض الانسحاب الاجتماعي وتحسين تقديرِ الذات لدى الأيتام في مؤسساتِ الرعاية الإيوائية. رسالة *ماجستير غير منشورة*، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

ثابت، عبد العزيز وأبو طواحينة، أحمد، والسراج، إياد. (٢٠٠٧). تأثير هدم البيوت على الصحة النفسية للأطفال الذكور والصلابة النفسية. *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية*، المجلد ٤، العدد ١٥ و١٦، ص. ص. ١١٧-١٢٥. القاهرة، جمهورية مصر العربية.

السراج، هالة. (٢٠١١). استجابة الحزن والتوافق النفسي لدى الأطفال بعد الحرب الأخيرة على غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات. *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

سميران، محمد، وسميران، مفلح. (١٧ حزيران، ٢٠١٤)، اللجوء السوري وأثره على الأردن. بحث مقدم في *"المؤتمر الدولي لكلية الشريعة وكلية القانون في جامعة آل البيت حول الإغاثة الإنسانية بين الإسلام والقانون الدولي: واقع وتطلعات"* (الثلاثاء والأربعاء الموافقان ١٧-١٨ حزيران، ٢٠١٤)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

شيفَر، شارلز وميلمان، هاوارد. (١٩٩٦). *مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة في حلها*. ترجمة نزيه حمدي ونسيمة داوود. عمان، الأردن: منشورات الجامعة الأردنية.

طراونة، رهان. (٢٠١٢) أثر برنامج إرشاد جمعي على تحسين مفهوم الذات والتقليل من المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى أطفال الأسر أحادية الوالد. *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

عليان، ربحي، وغنيم، عثمان. (٢٠٠٨). *أساليب البحث العلمي: الأسس النظرية والتطبيق العملي*. الطبعة الثانية، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

Achenbach, T., & Dumenci, L. (2001). Advances in empirically based assessment: Revised cross-informant syndromes and new DSM-oriented scales for the CBCL, YSR, and TRF: Comment on Lengua, Sadowski, Friedrich, and Fisher. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69(4), 699-702.

Achenbach, T., & Edelbrock, C. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised behavior profile.* Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V),* (5th, ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Arman, J. (2014). Grief counseling group design for Hispanic children. *Ideas and Research You Can Use: VISTAS Online*, Vol. 4. Article 69, 16 pages. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Bergman, A., Axberg, U., & Hanson, E. (2017). When a parent dies: A systematic review of the effects of support programs for parentally bereaved children and their caregivers. *PMC Palliative Care,* 2017 Aug 10; 16 (1), 39. doi: 10.1186/s12904-017-0223-y.

Boelen, P. (2016). Improving the understanding and treatment of complex grief: An important issue for psychotraumatology. *European Journal of Psychotraumatology*, 7:1, 32609, DOI: 10.3402/ejpt.v7.32609.

Boelen, P., de Keijser, J., & Smid, G. (2014). Cognitive–behavioral variables mediate the impact of violent loss on post-loss psychopathology. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy,* Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/tra0000018

Boelen, P., van den Hout, M., & van den Bout, J. (2006). A conceptualization of complicated grief. cognitive behavioral *Clinical Psychology: Science and Practice*, 13, 109-128.

Bowlby, J. (1980). *Loss: Sadness and depression (attachment and loss)* (Vol. 3). New York, NY: Basic Books.

Brent, D., Melhem, N., Masten, A., Porta, G., & Payne, M.(2012). Longitudinal effects of parental bereavement on adolescent developmental competence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(6), 778-791.

Buglass, E. (2010). Grief and bereavement theories. *Nursing Standard,* 24 (41), 44-47.

Capewell, E. (1999). Disaster: How can schools respond? In P. Barnard, I. Morland, & J. Nagy (Eds.). *Children bereavement and trauma: Nurturing resilience* (pp. 31-39). London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

Clark, L., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment,* 7(3), 309-319.

Cloninger, C., & Svrakic, D. (1999). Personality disorders. In B. Sadock & V. Sadock (Eds.) *Kaplan & Sadock's comprehensive textbook of psychiatry* (pp 1723–1764). Philadelphia, PA: Lippincott, Williams & Wilkins.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Coyne, R., & Beckman, T. (2012). Loss of a parent by death: Determining student impact. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 111(10), 109-123.

Dent, A. (2005). Supporting the bereaved: Linking theory to practice. *Healthcare Counseling & Psychotherapy Journal,* 5(3), 16-31.

Felner, R., Terre, L., & Rowlison, R. (1988). A life transition framework for understanding marital dissolution and family reorganization. In S. Wolchik & P. Karoly (Eds.), *Children of divorce: Empirical perspectives on adjustment* (pp. 35-65). New York, NY, US: Gardner Press.

Fraley, R., & Shaver, P. (1999). Loss and bereavement: Attachment theory and recent controversies concerning "grief work" and the nature of detachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 735-759). New York, NY, US: Guilford Press.

Granot, T. (2005). *Without you: Children and young people growing up with loss and its effects.* (1st, ed.). London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

Hassan, G., Ventevogel, P., Jefee-Bahloul, H., Barkil-Oteo, A., & Kirmayer, L. (2016). Mental health and psychosocial well-being of Syrians affected by armed conflict. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 25(2), 129-141.

Harrison, L., & Harrington, R. (2001). Adolescents' bereavement experiences. Prevalence, association with depressive symptoms, and use of services. Journal of Adolescence, 24(2), 159-169.

Heeke, C. (2018). Risk factors and clinical manifestations of prolonged grief disorder: Particular characteristics of violent loss . *Doctoral Dissertation*, University of Berlin, Berlin, Germany.

Jenkins, M., Dunham, M., & Contreras-Bloomdahl, S. (2011). The need for grief plan awareness and staff training in schools. *VISTAS: Ideas and Research You Can Use 2011*.http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas11/Article_83.pdf

Kaplan, H., & Sadock, B. (1995). *Comprehensive textbook of psychiatry*. (6th, ed.). Baltimore, VA: Williams & Wilkins.

Kenney, S. (2003).Gender roles and grief cycles: Observations on models of grief and coping in homicide cases. *International Review of Victimology,* 10, 19-47.

Keyser, J., Seelaus, K., & Batkin-Kahn,,G. (2000). Children of trauma and loss: Their treatment in group psychotherapy. In R. Klein & V. Schermer (Eds.), *Group psychotherapy for psychological trauma* (pp. 209-238). New York, NY: Guilford Press.

Kuterovac, G., Dyregrov, A., & Stuvland, R. (1994). Children in war: A silent majority under stress. *British Journal of Medical Psychology,* 67(4), 363-375.

LaFreniere, L., & Cain, A. (2015). Parentally bereaved children and adolescents: The question of peer support. *Journal of Death and Dying,* 71(3), 245 - 271.

Lawhon, T. (2004). Teachers and schools can aid grieving students. *Education,* 124 (3), 559-566.

Layne, C., Savjak, N., Saltzman, W., & Pynoos, R. (2001a). Extended Grief Inventory. Los Angeles, CA: University of California.

Layne, C., Pynoos, R., Saltzman, W., Arslanagic, B., Black, M., Savjak, N., & Houston, R. (2001b).Trauma/grief-focused

group psychotherapy: School-based post-war intervention with traumatized Bosnian adolescents. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 5(4), 277-290.

Lichtenthal, W., Cruess, D., & Prigerson, H. (2004) A case for establishing complicated grief as a distinct mental disorder in DSM-V. *Clinical Psychology Review*, 24(6), 637-662.

Lutzke, J., Ayers, T., Sandler, I., & Barr, A. (1997). Risks and interventions for the parentally bereaved child. In S. Wolchik & I. Sandler (Eds.), *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention* (pp. 215–243). New York, NY: Plenum Press.

Machel, G. (2001). *The impact of war on children: A review of progress since the 1996 United Nations Report on the impact of armed conflict on children*. London, UK: Hurst.

Mallon, B. (2008). *Dying, death, and grief: Working with adult bereavement.* Thousand Oaks, CA: Sage.

McGlaufin, H. (1998). Helping children grieve at school. *Professional School Counseling*, 1 (5), 46–49.

McGoldrick, M., & Walash, F. (2004). A time to mourn: Death and the family life cycle. In F. Walsh & M. McGoldrick (Eds.), *Living beyond loss: Death in the family* (Chap 2. pp. 27-45). New York, NY: W. W. Norton & Company.

Melhem, N., Walker, M., Moritz, G., & Brent, D. (2008). Antecedents and sequelae of sudden parental death in offspring and surviving caregivers. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 162(5), 403–410.

Morina, N., von Lersner, U., & Prigerson, H. (2011). War and bereavement: Consequences for mental and physical distress. *PLoS ONE,* 6 (7). Article ID e22140. http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0022140.

Parkes, C. (1976). Determinants of outcome following bereavement. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 6(4), 303-323.

Parkes, C. (1998). Coping with loss: Bereavement in adult life. *British Medical Journal*, 316, 856-859.

Parkes, C., & Prigerson, H. (2013). *Bereavement: Studies of grief in adult life*. Fourth Edition, New York, NY: Routledge.

Prigerson, H., Horowitz, M., Jacobs, S., Parkes, C., Aslan, M., Goodkin, K., Maciejewski, P., et al. (2009). Prolonged grief disorder: Psychometric validation of criteria proposed for DSM-V and ICD-11. *PLOS Medicine*, 6(8), 1-12.

Robertson, C., & Duckett, L. (2007). Mothering during War and post-war in Bosnia. *Journal of Family Nursing*, 13, 461-483.

Sandler, I., Ayers, T., Wolchik, S., Tein, J., Kwok, O., Haine, R., et al. (2003). The Family Bereavement Program: Efficacy evaluation of a theory-based prevention program for parentally bereaved children and adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 587–600.

Shear, K., & Smith-Carof, K. (2002).Traumatic loss and the syndrome of complicated grief. *PTSD Research Quarterly* (RQ), 13 (1), 1-4.

Shear, M., McLaughlin, K., Ghesquiere, A., Gruber, M., Sampson, N., & Kessler, R. (2011b). Complicated grief associated with Hurricane Katrina. *Depression and Anxiety*, 28, 648–657.

Shear, M., Simon, N., Wall, M., Zisook, S., Neimeyer, R., Duan, N., Keshaviah, A., et al. (2011a). Complicated grief and related bereavement issues for DSM-5. *Depression and Anxiety*, 28(2), 103-117. DOI: 10.1002/da.20780

Silverman, P. (2000). Children as part of the family drama: An integrated view of childhood bereavement. In R. Malkinson, Rubin, S. & Witztum, E. (Eds.), *Traumatic and non-traumatic loss and bereavement: Clinical theory and practice* (pp.67-90). Madison, Connecticut: Psychosocial Press.

Stroebe, M., & Schut, H. (1999). The dual process model of coping with bereavement: Rationale and description. *Death Studies*, 23, 197–224.

Stroebe, W., & Schut, H. (2001). Models of coping with bereavement: A review. In M. Stroebe, R. Hansson, W. Stroebe, & H. Schut (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (pp. 375-403). Washington, DC: American Psychological Association.

Stroebe, M., Hansson, R., Stroebe, W., & Schut, H. (2001). Introduction: Concepts and issues in contemporary research on bereavement. In M. Stroebe, R. Hansson, W. Stroebe, & H. Schut (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (pp. 3-22). Washington, DC: American Psychological Association.

Wolfelt, A. (1996). *Healing the bereaved child: Grief gardening, growth through grief and other touchstones for caregivers.* Fort Collins, CO: Companion Press.

Worden, J. (1991). *Grief counseling & grief therapy: A handbook for the mental health professional*. New York, NY: Springer Publishing Company.

Worden, J. (1996). *Children and grief: When a parent dies*. New York, NY: The Guilford Press.

Worden, J. (2008). Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner. 4th, Fourth Edition, New York, NY: Springer Publishing Company.

Wortman, C., & Silver, R. (1989). The myths of coping with loss. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 349–357.

Wright, P., & Hogan, N.(2008). Grief theories and models. Applications to hospice nursing practice. *Journal of Hospice & Palliative Nursing*, 10(6), 350-356.

Zisook, S., & Shear, K. (2009). Grief and bereavement: What psychiatrists need to know. *World Psychiatry*, 8(2), 67-74.

Zvizdic, S., & Butollo, W. (2001). War-related loss of one's father and persistent depressive reactions in early adolescents. *European Psychologist*, 6(3), 204-214.

تحديات مجتمع التَّعلُّم المهني في مؤسسات التَّعليم العالي من وجهة نظر طلاب وطالبات جامعة طيبة

إعداد

د/ حياة رشيد حمزة العمري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المساعد

جامعة طيبة – كلية التربية

استلام البحث : ٢٠١/١٠/٢٦ **قبول النشر** : ١٩ / ١١ / ٢٠١٨

المستخلص :

هدفت هذه الدّراسة الوصفية إلى التَّعرف على أبرز التَّحديات التي تواجه بيئة التَّعليم الجامعي من أجل التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني من وجهة نظر طلاب وطالبات جامعة طيبة وفقاً لمتغيري الجنس والتَّخصُّص. وتكونت عينة الدّراسة من (٥٢٤) من طلبة الجامعة من الكليات النَّظرية والعلمية، حيث بلغ عدد الطالبات (٤٢٦) طالبة، بينما بلغ عدد الطُّلاب (٩٨) طالباً. وقد استُخدمت استبانة كأداة للدّراسة تضم (٤٠) عبارة موزعة على سبعة من المكونات الأكاديمية الرئيسة للبيئة التَّعليمية تم تطبيقها على عينة الدّراسة. وباستخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الموزونة، أظهرت النتَّائج أن ٣٣ عبارة وقعت ضمن متوسط الاستجابة (درجة متوسطة) ما عدا ٧ عبارات وقعت ضمن متوسط الاستجابة (درجة ضئيلة) في المكونات: التَّعلُّم، وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم، والمناخ المؤسَّسي العام. وجاءت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة مؤكدة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطُّلاب والطَّالبات فيما يخصّ أبرز التَّحديات التي تقف حائلاً دون تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني في جميع المكونات الأكاديمية للبيئة التَّعليمية باعتبار متغير الجنس، ماعدا ما يخصّ "المتعلم" وذلك لصالح الطَّالبات. كما أكَّدت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص متغير التَّخصُّص في جميع المكونات لصالح الكليات النَّظرية، ما عدا المناخ المؤسَّسي العام فكان لصالح الكليات العلمية.

الكلمات الاستدلالية: مجتمع التَّعلُّم المهني- المكونات الأكاديمية للبيئة التَّعليمية -بيئة التَّعليم الجامعي

Abstract :

The current descriptive study aimed to identify the main challenges facing higher education institutions environment to transform into a professional learning community (PLC) with regard to gender and specialization. A questionnaire of (40) items was applied to (524) Saudi students to identify the challenges at Taibah University. The results of the Independent Sample T Test indicated that there were no statistically significant differences with regard to the major challenges except for the component "learner" in favor of the female students. The results also indicated statistically significant differences between the average scores of the research sample with respect to the specialization in the main academic components: learning, learner, teacher, content, teaching methods, and assessment methods in favor of the theoretical faculties, while the component "institutional climate" was in favor of the scientific colleges.

Key words: Professional learning community; Academic components of the learning environment; Higher education Environment

المقدمة :

يحتلّ التَّعليم الجامعي دوراً مهماً، وفاعلاً في تنمية المجتمع وصنع حضارته. فالجامعات تُمثّل مسار صناعة الفكر في المجتمع، وعليها تقع مسئولية تنشيط الحركة الفكرية، والثَّقافية، وريادة البحث العلمي في مختلف المجالات العلمية، والأدبية، والتّقنية، والابتكارية، وإعداد القوى العاملة لتحقيق طموحات المجتمع.

كما تُعتّبر الجامعات في معظم دول العالم قيمة حضارية تسهم في توجيه الأحداث، فهي مركز الإنتاج، والعلوم، والمعارف في المجتمع، ومصدر استثمار، وتنمية، وتوظيف أهم ثروات المجتمع وهي الثَّروة البشرية، فالتَّقدم من صناعتها، ورجال الفكر من نتاجها (تمام وعفيفي، ٢٠٠٩). كما أكَّد كلٌّ من العبادي والطائي (٢٠١١) والعيدروس (٢٠١٢) أن الاهتمام بتطوير بيئة التَّعليم الجامعي ليس ترفاً بل ضرورة من ضرورات المجتمع؛ حيث جاء استجابة إلى عدد من العوامل المتنوعة منها: التَّركيز المتزايد على التَّنمية الاقتصادية، وتزايد الإنفاق على قطاع التَّعليم، وتصاعد أهمية دور العنصر البشري في التَّنمية؛ كما أنه نمط التَّعليم الذي يُعِدُّ الطَّلبة للانخراط في سوق العمل، وتطوير أدائهم ليتسق مع التَّوجهات الحديثة في التَّنمية البشرية الشَّاملة، والمستدامة في المجتمع.

ومع بداية القرن الحادي والعشرين، وبروز عصر العولمة، والمعلوماتية، والانفجار المعرفي؛ أصبح حرياً بالنّظام التَّعليمي العربي أن يجد له مكاناً لمواجهة متطلَّبات حركات التَّغيير. وعليه، لابد من العودة لمنصة التَّعليم عامة، وبيئة التَّعليم الجامعي على وجه الخصوص، ومحاولة معرفة ما إذا كانت الجامعات الحالية بوضعها الراهن تواكب التَّطورات العالمية في عصر المعرفة والمعلوماتية. وذكر الشخيبي (٢٠٠٣، ٤٣٩) أنه على الرغم من اهتمام الحكومات العربية ببيئة التَّعليم الجامعي على وجه الخصوص، إلا أن المحصلة النهائية خلال نصف القرن الماضي كانت في الغالب عبارة عن "زيادة في الكم على حساب الكيف، وبالمظهر على حساب المحتوى، وبالاستهلاك على حساب الإنتاج، وبالنَّواتج على حساب المدخلات، والعمليات، مع كثرة المشكلات التي أفرزها التَّعليم الجامعي من بطالة واغتراب وغيرها".

وكأحد تيارات الإصلاح للتَّعليم الجامعي، ظهر مفهوم تطبيق جودة مؤسسات التَّعليم العالي، مما دعا الجامعات إلى نشر القيم، والأعراف، والإجراءات، والتَّوقعات التي تُعزّز ثقافة الجودة في كافة قطاعات المؤسسة، بحيث تؤدي إلى تحسينها باستمرار؛ إلا أن الجامعات لم تنجح في الالتزام بمتطلَّبات الجودة، وقد يكون السَّبب وراء ذلك أنها لم تبذل الجهود المطلوبة لتغيير ثقافتها المؤسَّسية أو التَّنظيمية (عليمات، ٢٠٠٨، ٣٤). هذا التَّأخر في استيفاء متطلَّبات الجودة دعا مؤسسات التَّعليم العالي بالعمل على ترجمة احتياجات وتوقعات خريجي الجامعات كمخرجات لنظام التَّعليم في كل كلية، إلى خصائص، ومعايير محددة في الخريج لتكون أساساً لتصميم، وتنفيذ برامج التَّعليم الجامعي، مع التَّطوير المستمر لها وهو ما يطلق عليه "إدارة الجودة الشَّاملة في التَّعليم" (المرجع السابق، ٩٨).

وتحقيقاً لتطبيق مبدأ إدارة الجودة الشَّاملة في التَّعليم، اتجهت الجامعات إلى التَّخطيط الاستراتيجي الذي يُعنى بالقرارات التي تُمكّن المؤسسة من تحقيق أهدافها بطريقة فاعلة، وزيادة كفاءتها الإنتاجية؛ كما طبَقت التَّخطيط الإجرائي الذي يُعنى بتفصيل عمليات تنفيذ القرارات الاستراتيجية (الحريري، ٢٠١٠، ٢٦٨). ولم تقف جهودها إلى هذا الحدّ، بل خَطت الجامعات خطوات جبارة، ودؤوبة للحصول على الاعتماد المهني أو التَّخصُّصي الذي يُركّز على البنية المعرفية للبرامج الدّراسية؛ وكذلك الاعتماد المؤسَّسي الذي يُركّز على الاعتراف بالمؤسسة من حيث كونها بنية هيكلية يجب أن تتوافر فيها مقومات معينة، حدَّدها طعيمة وآخرون (٢٠١٠، ٢١) في الخدمات الأكاديمية، والطلابية، وأخرى تتعلق بالمناهج، ومستويات إنجاز الطَّلبة، والهيئة التَّدريسية، وغيرها من مكونات المؤسسة التَّعليمية.

إضافة إلى ما سبق، وإيماناً من مؤسسات التَّعليم العالي بأن المعرفة هي عماد التَّنمية، وسلعة تؤثر على جميع مناحي الحياة، وضرورة للاقتصاد وبناء المجتمعات؛ فرأس المال (المعرفي) أصبح أهم من رأس المال (المادي)، كما أن الاقتصاد المعرفي يستمدّ

طاقته من العقل، والتَّفكير، والتَّعلُّم، والابتكار، عليه، سعت الجامعات إلى تعزيز دورها كشريك رئيس في المجتمع يتقاسم المعرفة (النفيعي، ٢٠١٥). وأصبحت بيئة التَّعليم الجامعي مجتمعاً للمعرفة "يقوم أساساً على نشر المعرفة، وإنتاجها، وتوظيفها بكفاءة في جميع المجالات.... لإقامة التَّنمية الإنسانية" (حيدر، ٢٠٠٤، ٢)، وأحد أبرز صفاته ومعالمه أنه مجتمع يتطلَّب تغيير الفكر، وتوظيفه نحو التَّنافس وتبادل الخبرات.

وبالنَّظر إلى الممارسات التَّربوية-حتى في ظل إدارة الجودة الشَّاملة-يتضح أن المؤسسات التَّعليمية بجهودها الدَّاخلية التَّقليدية، أو من خلال السّياسات الخارجية المتمثلة في الأنظمة، والقوانين المنصوص عليها في اللَّوائح قد أخفقت في قيادة حركة الإصلاح التَّربوي، والنُّهوض بالعملية التَّعليمية بالشَّكل المطلوب، مما أدى إلى ضرورة التَّفكير في مدخل تطويري تربوي يجسّد طموحات، وأهداف مؤسسات التَّعليم العالي، ويحدد آليات تحقيق تلك الأهداف (العيدروس، ٢٠١٢). وكأحد مداخل الإصلاح التَّربوي المستقبلي للتَّعليم الجامعي، هو حركة التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني Professional Learning Community (PLC)، يدعو للعمل في فرق متعاونة من المعلمين والمتعلمين تُشجّع على الاختراع، والإبداع، والتَّشاركية، والمبادرة (DuFour, 2004).

كما أن مجتمعات التَّعلُّم المهني تقوم على رؤية مشتركة، وعامة للمؤسسة، ومجموعة من القيم، والالتزامات الجماعية حيث تَستخدم الأهداف كمعالم في الطريق يمكن قياسها لرصد مدى التَّقدم (دوفور، دوفور، إيكر، ماني، ٢٠١٠). وعندما تتبنى مؤسسة تعليمية مفهوم مجتمع التَّعلُّم المهني (PLC) معناه أنها تسعى لنشر ثقافة التَّعلُّم بين منسوبيها فتدعم التَّعلُّم الذي يهدف للإبداع، والاستمرارية، والإنتاج، وتبادل الأفكار، وتؤكد على عملية التَّعلُّم الذي يضيف قيمة لحياة الأفراد، وثقافة المؤسسة، والمجتمع المحلي، والمجتمع العالمي، ويعزّز النُّمو، ويُطلق القدرات الكامنة (Schmoker, 2005؛ حيدر ومحمد، ٢٠٠٦). وأضاف حسن بت (٢٠١٦) أن مجتمعات التَّعلُّم المهنية تعكس مضامين هامة كثقافة التعاون، والاستقصاء الناقد، والتَّعلُّم المستمر، والعمل الفريقي. ولذلك وصِفت مجتمعات التَّعلُّم المهنية بأنها بيئة حيَّة ومثمرة حيث يتشارك العاملون في المؤسسة التَّعليمية، وصُنَّاع القرار في المجتمع في صنع القرارات، وتحديد الممارسات التَّربوية، وتبادل الآراء، والخبرات مما يؤدي إلى تغيّر الدَّور الذي تلعبه المؤسسة، وسياستها، وثقافتها بشكل يُحسّن جودة أدائها. وبهذا أصبحت مجتمعات التَّعلُّم المهنية، اتجاهاً عالمياً يهدف إلى الإصلاح التَّربوي في كثير من الدول الأجنبية كأمريكا، وأستراليا، وفرنسا، وألمانيا، والصين، وغيرها (Morrisey, 2000؛ دوفور وإيكر،٢٠٠١).

وأكَّد دوفور وإيكر أن هناك تحديات مرتبطة بعناصر العملية التَّعليمية تؤثر على تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني منها عدم وضوح الأهداف، والاستراتيجيات

التَّدريسية غير الفاعلة، والإخفاق في المثابرة لفهم عملية التَّغيير (٢٠٠١). ويضاف إليها تحديات أخرى تتعلق بالمحتوى المعرفي، ومدى استجابته لانفجار المعلومات، وتنوع مصادر المعلومات(McLoughlin, 1999)، إضافة إلى أهمية تدريب المعلم على تشارك الخبرات التَّعليمية، والاهتمام بالتَّعلُّم قبل التَّعليم، مع الاهتمام الشَّديد بتوفير بيئة داعمة لنمو الطَّالب النَّفسي، والعقلي تعمل على استثارة الميول، والرغبات بصورة تجعل المتعلم يواكب التَّغيرات الثَّقافية، ويكّون اتجاهات إيجابية نحو المجتمع (مزارة، شعباني، وسيد، ٢٠١٧). كما يُعتَبر من أبرز التَّحديات للتَّحول نحو مجتمع تعلُّم مهني هو الدور الإيجابي الذي يضطلع به المتعلم كباحث عن المعلومات، لديه القدرة على توظيفها بصورة تعاونية تُعزّز من المفهوم، وتؤكد حدوث التَّعلُّم. ولا يمكن إغفال دور المناخ العام للمؤسسة كتحدٍ نحو التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني إذ يتطلب ذلك الحرص على بثّ ثقافة التَّعلُّم التَّعاوني بكافة صوره، والتَّركيز على تنمية مهارات الحوار، والتَّشاركية لكافة أفراد المؤسسة التَّعليمية (دوفور وفولان، ٢٠١٤).

مشكلة الدّراسة وأسئلتها :

بدأ تطبيق مجتمع التَّعلُّم المهني في المملكة العربية السُّعودية مع بداية مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التَّعليم العام **"تطوير"** (https://www.tatweer.edu.sa/content/aboutus) الذي يُعتَبر مبادرة وطنية تهدف لتطوير التَّعليم العام، والإسهام الفعَّال في الرَّفع من قدرة المملكة العربية السُّعودية التَّنافسية، وبناء مجتمع المعرفة من خلال بناء نظام متكامل للمعايير التَّربوية، والتَّقويم، والمحاسبية، وتنفيذ برامج رئيسة لتطوير التَّعليم، منها التَّطوير المهني المستمر للعاملين في التَّعليم جميعهم، وتطوير المناهج ومواد التَّعلُّم، وتحسين البيئة المدرسية، وتوظيف تقنية المعلومات، وتحسين الأنشطة غير الصَّفية، والخدمات الطُّلابية لتعزيز التَّعلُّم، وإعداد متعلم القرن الواحد والعشرين.

وبُنيت الرؤية المستقبلية للتَّعليم في المملكة العربية السُّعودية وفق منهجية منتظمة، بدأت بتحديد الرؤية للمتعلم، ثم تحديد سمات المدرسة التي يمكن أن تحقق تلك الرؤية، بصفتها الحاضنة الرئيسة للتَّعلُّم. ثم تحليل الوظائف والمهام التي يجب أن تقوم بها إدارات التَّربية والتَّعليم، لتمكين المدارس من التركيز على التَّعلُّم، والرفع من مستوياته، وبناء الشَّخصية المتكاملة. كما تمَّ أيضاً تحليل المهام التي يجب أن تقوم بها الوزارة من أجل التَّطوير أولاً ثم التَّحول إلى نظام اللامركزية الذي يتطلَّب بناء قدرات العاملين في المدارس وإدارات التَّعليم، ونشر النُّضج الإداري للقيادات لضمان مستوى متميّز من التَّنفيذ، والمتابعة، والمحاسبة الفعالّة في ظلّ منظومة من الحوافز. وتم تطبيق نظام **"تطوير"** في عدد من المدارس السُّعودية: الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية التي تم تحويلها إلى مجتمعات تعلُّم مهنية تعاونية.

وتجاوباً مع تجربة **"تطوير"** في بناء مجتمعات تعلُّم مهنية (PLCs) في مدارس التَّعليم العام، وبناء على رغبة مؤسسات التَّعليم العالي في الرَّفع من كفاءة مستوى مخرجات بيئة التَّعليم الجامعي فيها، والتَّقليص من المشكلات الأكاديمية التي يواجهها في كل عناصره ومكوناته الرئيسة، وبناء على ما أكَّدته بعض الدّراسات من أهمية التَّحول من نمط بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني؛ جاءت الدّراسة الحالية للتَّعرُّف على أبرز التَّحديات التي تواجه مجتمع بيئة التَّعليم الجامعي في مؤسسات التَّعليم العالي عامة، وجامعة طيبة خاصة للتَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني، والتَّركيز على أبرز التَّحديات المتعلقة بالمكونات الأكاديمية الرئيسة للبيئة التَّعليمية: التَّعلُّم، والمتعلم، والمعلم، والمحتوى، وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم، والمناخ المؤسَّسي العام والتي قد يساعد تحسينها مستقبلاً في تحول بيئة التَّعليم في جامعة طيبة إلى مجتمع تعلُّم مهني بكلّ ممارساته النَّاجحة من استغلال موارده المادية والفكرية، آخذاً بعين الاعتبار قدرة كلّ فرد في الجامعة على التَّشارك مع الآخرين، ودعمهم، والعمل معهم في فرق منتجة أكاديمياً. وتتبلور مشكلة الدّراسة في الأسئلة الآتية:

١. ما هي أبرز التَّحديات التي تقف حائلاً دون تحول بيئة التَّعليم الجامعي في مؤسسات التَّعليم العالي إلى مجتمع تعلُّم مهني من وجهة نظر طلبة جامعة طيبة في جميع الكليات النَّظرية والعلمية؟
٢. هل هناك اختلاف بين درجات استجابات طلبة جامعة طيبة فيما يتعلق بأبرز التَّحديات التي تقف حائلاً دون تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني باختلاف جنس الطَّلبة؟
٣. هل هناك اختلاف بين درجات استجابات طلبة جامعة طيبة فيما يتعلق بأبرز التَّحديات التي تقف حائلاً دون تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني باختلاف تخصُّصات الطَّلبة؟

أهداف الدّراسة

تهدف الدّراسة الحالية إلى:

١. التَّعرُّف على أبرز التَّحديات التي تواجه بيئة التَّعليم الجامعي للتَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني.
٢. التَّركيز على التَّحديات في المكونات الأكاديمية الرئيسة للبيئة التَّعليمية: التَّعلُّم، والمتعلم، والمعلم، والمحتوى، واستراتيجيات وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم، والمناخ المؤسَّسي والتي قد يساعد تحسينها مستقبلاً في تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني بكلّ ممارساته النَّاجحة.

أهمية الدّراسة

تكتسب الدّراسة أهميتها من أوجه نظرية وعملية على النحو التالي:

الأهمية النظرية: تستجيب الدّراسة لنداء إصلاح وتطوير التَّعليم عامة وبيئة التَّعليم الجامعي بصفة خاصة، بحيث تُركّز المؤسسة التَّعليمية على التَّعلُّم بدلاً من التَّركيز على التَّعليم؛ وتتبنّى مفهوم التَّعاون بدلاً عن العزلة المهنية؛ وتتشارك القيادة بدلاً من التَّفرد في اتخاذ القرارات التي تؤثر على العمل.

الأهمية التطبيقية: قد تُسهم نتائج الدّراسة في تحديد أبرز التَّحديات التي قد تُعيق تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني. كما قد تُمكّن صُنَّاع القرار من الوقوف على متطلَّبات ومبادئ نجاح بيئة التَّعليم الجامعي في التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني. بالإضافة إلى تقديم أدلة وبراهين واقعية لمستوى الأداء الأكاديمي في بيئة التَّعليم الجامعي لتوظيفها في بناء تصورات جديدة في كيفية تفعيل مجتمعات التَّعلُّم المهنية في مؤسسات التَّعليم العالي.

مصطلحات الدّراسة

مجتمع التَّعلُّم Learning Community: عرّفه هلل بأنه يضم "أعضاء المجتمع الذين يقومون بتوفير فرص حقيقية [للمتعلمين] في سياق من التَّفاعل المتبادل بينهم وبين بعضهم من جهة وبينهم وبين المعلمين من جهة أخرى؛ وبين المعلمين والإدارة من جهة ثالثة، لما يشعر به أفراد [المجتمع] بأنهم شركاء حقيقيين في عمليتي التَّعلُّم والتَّعليم (٢٠١٣، ٣٢٠).

وتعرّفه الدّراسة الحالية بأنه هو مجموعة من الأعضاء المتشاركون في بيئة تعليم جامعي تقوم على مبدأ التَّشارك، والدَّعم المادي والفكري لفرق عمل منتجة أكاديمياً تهدف إلى التَّغيير، والتَّطوير، والتَّميُّز، ورفع كفاءة ثقافة التَّعليم والتَّعلُّم.

مجتمع التَّعلُّم المهني Professional Learning Community: عّرفه حيدر ومحمد (٢٠٠٦، ٤٠) بأنه "مجموعة من الأفراد يعملون معاً وفق رؤية مشتركة، ويستقصون مشكلات مهنية محددة تواجههم، ويتشاركون ما يتوصلون إليه مع الأفراد الآخرين في المجتمع المهني، وبذلك يسهمون في تنمية معارفهم ومعارف المجتمع المهني".

وتعرّفه الدّراسة الحالية بأنه بيئة أكاديمية حية ومثمرة تقوم على الحوار والنّقاش والتَّفاعل، وتضم نخبة من طلبة الجامعة وأعضاء الهيئة التَّدريسية يتشاركون من خلالها الخبرات التَّربوية الفعَّالة مما يزيد من فرص حدوث التَّعلُّم الفعَّال لدى طلبة الجامعة في مختلف التَّخصُّصات.

حدود الدّراسة

١. **حدود موضوعية:** وتشمل ما يلي:

أ. حُددت التَّحديات في المكونات الأكاديمية الرئيسة للبيئة التَّعليمية: التَّعلُّم، والمتعلم، والمعلم، والمحتوى، واستراتيجيات وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم، والمناخ المؤسَّسي العام.

ب. شملت الدّراسة طلبة جامعة طيبة في الكليات النَّظرية والعلمية (الإناث والذكور).

ج. ركَّزت الدّراسة على المقارنة بين أفراد عينة الدّراسة باعتبار متغيري الجنس والتَّخصُّص.

٢. **حدود مكانية:** تنحصر في طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة، وفي فروع الجامعة في المحافظات.

الإطار النَّظري

يُركّز الإطار النَّظري للدّراسة على مجتمع التَّعلُّم المهني من حيث نشأته، ومبادئه، ومميزاته، ومتطلَّبات إنشائه وإدارته، وعوامل نجاحه، وأبرز التَّحديات التي تعيق تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني.

أولاً: مجتمع التَّعلُّم المهني وبناء ثقافة التَّعلُّم

لم يَعُد الاهتمام منصباً على مدى اكتساب المعارف، والمهارات في مجال التَّدريس، بل أصبح الاهتمام قائماً على التَّطبيق، والممارسة، وصياغة أدوار جديدة للمعلم، وتوقعات مختلفة لمخرجات التَّعلُّم المتوقعة Vescio, Ross & Adams, (2008). فالهدف الرئيس لمجتمع التَّعلُّم المهني هو "تعلم المتعلم" فالاتجاه تحول من التَّركيز على التَّعليم إلى التَّركيز على عملية التَّعلُّم وزيادة فرص تعلُّم الطَّلبة. كما يطلق على هذا الاتجاه أيضاً تطوير مجتمعات الممارسة Developing Communities of Practice وهناك من يسميها مجتمعات تعلُّم المعلم Teacher Learning Communities لكن جميعها تتشارك ضرورة إنشاء لغة، ورؤية، ومعايير للممارسات مشتركة بين منسوبي أفراد مجتمع التَّعلُّم؛ كما أنها تُركّز على عملية التَّعلُّم ضمن مجتمع خاص يُعتَبر التَّعاون، والتَّشاركية، وتبادل الخبرات أهم محدداته (McLaughlin & Talbert, 2006).

ولخص تينتو (Tinto, 2003) تاريخ إنشاء مجتمعات التَّعلُّم في مؤسسات التَّعليم العالي، وذكر أنها تعود إلى إلكساندر ميكلجون Elexander Meiklejohn حين قدم فكرة مجتمع التَّعلُّم لأول مرة عام ١٩٢٧م في الكلية التَّجريبية بجامعة ويسكونسين Experimental College in Wisconsin University في الولايات المتحدة الأمريكية. ثم قام بعده جوزيف توسمان Joseph Tussman بتجربته في مجتمع التَّعلُّم الذي أنشأه في جامعة كاليفورنيا University of California عام ١٩٦٩م، ولكنها كانت تجربة مقتصرة على طلبة تلك الجامعة فقط. وفي بداية التّسعينات، ازدهرت فكرة

مجتمعات التَّعلُّم بعد أن تبناها مركز واشنطن في جامعة ولاية إفرجرين Evergreen State University ونشر المركز هذه الثَّقافة في عدد كبير من المعاهد والمراكز الحكومية والخاصة التي رحبت بفكرة مجتمعات التَّعلُّم وبدأت تطبقها في مؤسساتها.
وذكر كانتور (Cantor, 1997) أن ما يُطلق عليه مجتمعات التَّعلُّم بالخبرة Experiences-based Learning Communities هي مجتمعات مستحدثة في بيئات التَّعلُّم الجامعية، وتتبلور فكرتها في تعاون عدد من الكليات بما تضمه من منسوبين (إداريين، وأكاديميين، وطلبة) بهدف التَّشارك في الرؤية، والقيم، وتحقيق نواتج تعلُّم الطَّلبة. وأضاف لوك (Lock, 2006) وكذلك (Bond, 2016) أنه أصبح يُطلق حديثاً على مجتمعات التَّعلُّم المهنية، مجتمعات التَّعلُّم الافتراضية Virtual Learning Communities والتي تتطلب من الهيئة التَّدريسية أن تُغيّر أدوارها التَّقليدية، وتصوراتها للتَّعليم والتَّعلُّم وكذلك للتَّطوير المهني، إذ لابد أن ترتكز تلك الأدوار على احتياجات، ورغبات، وأهداف المتعلمين؛ ولهذا فإن تصميم مجتمعات التَّعلُّم الافتراضية يتطلب تصميم بيئة تعلُّم ديناميكية، تعتمد على الخبرات كمادة للتَّعلُّم، وعلى الحوار، والنّقاش، والتَّواصل المستمر.

كما يرى دانكان-هاول (Duncan- Howell, 2010) والزايد وحج عمر (٢٠١٦) أن مجتمعات التَّعلُّم الافتراضية تفوق ما تقدمه مجتمعات التَّعلُّم التَّقليدية؛ لأن المعلمين الذين يختارون هذا النَّوع من مجتمعات التَّعلُّم عادة ما يتميَّزون بقدرات، ومهارات مهنية وتقنية تؤهلهم لمشاركة الخبرات التَّعلُّمية مع غيرهم مما يقودهم أيضاً لمزيد من التَّطور الشَّخصي والمهني، وبالتَّالي تزيد من فرص تحقق نواتج التَّعلُّم المرغوبة.

وكخطوة أكثر تقدماً، قدم هايلي، وفلنت، وهيرنجتون (Healey, Flint, & Harrington, 2014) تقريراً صدر في صورة كتاب في المملكة المتحدة هدفوا فيه إلى دراسة الإطار المفاهيمي الجديد لبرامج المنح الدّراسية، والأبحاث الدّولية، وبرامج التَّعليم العالي، وخرجوا بتوصيات تُحدّد الآليات الحديثة التي تجعل من الطَّلبة شركاء في التَّعلُّم والتَّعليم. وفي ظّل هذا التَّوجه، ذكر هايلي وزملائه أن مجتمعات التَّعلُّم المهني أصبح يُطلق عليها حديثاً الشَّراكة في مجتمعات التَّعلُّم أو مجتمعات التَّعلُّم التَّشاركية Partnership Learning Communities (PLCs) فالشَّراكة هنا لا تعني فقط المشاركة (Sharing)، ولكنها تنتقل إلى مستوى أكثر عمقاً في العلاقة بين أفراد (شركاء) مجتمع التَّعلُّم فهي تعكس قوة العلاقات، مع شموليتها، واستدامتها. وحدد التَّقرير أهدافاً عامة لهذه الشَّراكة تكمن في الآتي:

- رفع مستوى الدَّافعية للتَّعلُّم.
- زيادة الوعي بالمهارات فوق المعرفية.
- زيادة الثّقة بالنَّفس، ومستوى الحماسة لدى شركاء مجتمع التَّعلُّم.

- رفع مستوى تحمّل مسئولية التَّعلُّم لدى كافة الشُّركاء.
- تغيرٌ النَّظرة حول مفهوم التَّعلُّم ليصبح أكثر عمقاً.

وأضاف برايسون (Bryson, 2016) في مراجعته الحديثة للتَّقرير السَّابق أن المساهمة الحقيقية التي قدمها هايلي وزملائه تبلورت في التَّركيز على عملية "الشَّراكة" التي اعتبرها علاقة نشطة بين كافة شركاء المؤسسة التَّعليمية تهدف إلى الرَّفع من مستوى أداء التَّعلُّم، وعمل المجموعة في بيئة واحدة. وأضاف برايسون أن هذه النَّظرة العميقة للتَّعلُّم هي ما يحتاجه فعلياً نجاح مجتمع التَّعلُّم في أي مؤسسة تعليمية. وفي مجمل الأمر فإن مصطلح مجتمع التَّعلُّم المهني يُركّز على المؤسسة التَّعليمية التي تضع التَّعلُّم محوراً لنشاطها، وأبرز أهدافها، مما يجعله مجتمعاً يتسم بالاستدامة، ومعتمداً على التَّعاون والتَّشاركية (سعودي (٢٠١٨)، الصالحية وبنت الهاشم، ٢٠١٨).

ثانياً: مبادئ مجتمع التَّعلُّم المهني

لخّصت الوثيقة الصادرة من مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التَّعليم العام (٢٠١٥) مبادئ بناء مجتمع التَّعلُّم المهني على النَّحو الآتي:

١. **تشارك الرؤية والقيم والأهداف:**

ويؤكد هذا المبدأ على أهمية وجود فهم مشترك لرؤية المؤسسة التَّعليمية، والأهداف التي يسعى منسوبوها لتحقيقها، والقيم، والقناعات، والاتجاهات التي يعملون بناء عليها.

٢. **التَّركيز على تعلُّم المتعلم:**

يُركّز هذا المبدأ على التَّحول من عملية التَّعليم إلى التَّعلُّم، وبالتالي تغيير الممارسات، والسُّلوكيات، والقيم، والاتجاهات التي يحملها المعلمون تحت شعار جديد "أن جميع الطَّلبة يمكنهم التَّعلُّم، بل وإتقان التَّعلُّم"، ومسؤولية تعلُّمهم تصبح مسؤولية جماعية تستدعي مواجهة التَّحديات، وتوفير نظام دعم ومساندة لإجراء التَّغييرات اللازمة.

٣. **تبنّي ثقافة التَّعاون، والتَّشارك في العمل:**

وهذا المبدأ يتطَلّب بناء الثّقة بين أفراد المجموعة، وتحديد معايير العمل الجماعي، وتشجيع المسؤولية المشتركة بين المعلمين على مستوى التَّخطيط، أو التَّنفيذ، أو التَّقويم، مع إيجاد بيئة آمنة، ومشجعة على تطبيق استراتيجيات جديدة في التَّعلُّم، وإشراك الجميع في صنع القرارات، مع تقييم أداء المجموعة باستمرار.

٤. **التَّركيز على النَّتائج:**

ويؤدي التَّركيز على النَّتائج إلى تعلُّم كيفية قياس التَّعلُّم، وتحديد أدوات وأساليب تقييم التَّعلُّم بصورة مستمرة للتَّمكن من معالجة الصعوبات التي تحول دون حدوثه. ويسبق عملية تصميم أساليب التَّقييم، تحديد نواتج التَّعلُّم التي تُركّز على الممارسة،

والتَّطبيق، مع ضرورة المتابعة المستمرة للمتعلمين من كافة منسوبي مجتمع التَّعلُّم المهني.

ثالثاً: مميزات مجتمع التَّعلُّم المهني

لخص كلٌّ من هورد (Hord, 1997) وموريسي (Morrissey, 2000) ، ودوفور وإيكر (٢٠٠١)، وحيدر ومحمد (٢٠٠٦)، ودوفور وآخرون (٢٠١٠) ومزارة، شعباني، وسيد (٢٠١٧) أبرز ما يميّز مجتمعات التَّعلُّم المهني في النّقاط الآتية:

١. وضوح أهدافها ورؤيتها ورسالتها والقيم التي تسعى إلى ترسيخها.
٢. التَّواصل الخطّي بين أفراد المؤسسة التَّعليمية، والتَّواصل الرأسي بين الإدارة ومنسوبي المؤسسة.
٣. الشّراكة الفعَّالة بين المؤسسة التَّعليمية، وبين الأسرة والمجتمع فيما يخصّ الدَّعم، والمساندة، وصنع القرار.
٤. التَّركيز على عملية التَّعلُّم بدلاً عن عملية التَّعليم، مع التَّركيز على احتياجات، وقدرات، ومهارات المتعلمين.
٥. تصميم المناهج والمقررات الدّراسية بصورة تُعزّز التَّشاركية والتَّفاعل بين أفراد مجتمع التَّعلُّم المهني.
٦. تغيير دور المتعلم من متلقٍ إلى قائد يسعى لاستغلال قدراته لإدارة التَّغيير المطلوب.
٧. التَّدريب المستمر لمنسوبي المؤسسة التَّعليمية لاكتساب مهارات تعلُّمية جديدة ومتنوعة.
٨. استخدام أساليب تقييم متنوعة تهدف إلى تحسين وتطوير أداء المتعلم بصورة مستمرة.
٩. تعزيز المبادرة، والابتكار، واستكشاف، ومشاركة المعارف، والمعلومات، وتحديد المعوقات والصعوبات.
١٠. رصد المشكلات الحالية والمستقبلية بحثاً عن أنجح السبل في التَّحسين والتَّطوير المستمر.

رابعاً: متطلَّبات إنشاء وإدارة عملية التَّحول إلى مجتمع التَّعلُّم المهني

حدد سكموكر (Schmoker, 2005) مطلبين للتَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني وهما: ضرورة حدوث تعلُّم، مع ضرورة توافر متطلَّبات تحقيق التَّعلُّم. أما مكلافلين وتالبرت (McLaughlin & Talbert, 2006) فذكر أن عملية إنشاء مجتمعات التَّعلُّم المهنية تتطلَّب تركيز الجهود، وتشارك القيادة، وتوظيف جميع المعطيات لصالح تعلُّم المتعلم، مع المحافظة على ثقافة المؤسسة ذاتها. كما أضاف (McLaughlin & Talbert, 2006) وبرايتل (Pirtle, 2014) أن بداية إنشاء أي مجتمع تعلُّم تعاوني تقتضي:

١. وضوح وتحديد الهدف من إنشاء مجتمع التَّعلُّم المهني.
٢. رغبة نابعة من مجموعة من المعلمين لإنشاء مجتمع تعلُّم مهني.

٣. تنظيم وارتباط أفراد مجتمع التَّعلُّم المهني بصورة رسمية.
٤. نشر ممارسات مجموعات التَّعلُّم النَّاجحة بين كافة أفراد مجتمع التَّعلُّم المهني والمؤسسة عامة.
٥. تقييم إسهامات وإنجازات مجتمع التَّعلُّم المهني في الأعضاء والمؤسسة التَّعليمية عامة.
٦. توفير كل أنواع الدَّعم الذي يساعد في تحقيق مجتمع التَّعلُّم المهني.
٧. الاهتمام بنشر جو من الثّقة المتبادلة بين منسوبي المؤسسة التَّعليمية.
٨. تحديد مدى التَّحديات التي تواجه التَّحول إلى مجتمع التَّعلُّم المهني.

أما دوفور وإيكر (٢٠٠١)، وحيدر (٢٠٠٤)، ودوفور وآخرون (٢٠١٠)، ودوفور وفولان (٢٠١٤) فقد لخصوا أبرز متطلَّبات إدارة عملية التَّحول لمجتمع التَّعلُّم المهني في ضرورة الاهتمام بالآتي:

١. إعادة النَّظر في رسالة، ورؤية المؤسسة التَّعليمية، وأهدافها بما يتفق ومؤشرات ضمان الجودة.
٢. توضيح الهدف من التَّعاون، والتَّشارك، ووضع أنظمة، وإجراءات تفصيلية لتيسير العمل.
٣. تدريب منسوبي المؤسسة على كيفية إدارة التَّعاون، والتَّشاركية في العمل.
٤. ضمان قبول منسوبي المؤسسة التَّعليمية لعملية تحمل المسئولية الفردية، والجماعية إزاء العمل المهني.
٥. تطوير المناهج، والخُطط الدّراسية، وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم بما يتناسب مع نواتج التَّعلُّم المحددة.
٦. دمج تقنيات الاتصال والمعلومات في التَّعلُّم، وتوظيفها لتحقيق نواتج التَّعلُّم.

خامساً: عوامل نجاح مجتمع التَّعلُّم المهني

حددت وثيقة مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التَّعليم العام (٢٠١٥) عوامل تتحكم في نجاح مجتمعات التَّعلُّم المهنية، لعل أبرزها:

١. القيادة الفاعلة والدَّاعمة على المستوى المؤسَّسي:

تُعتَبر القيادة الواعية، والدَّاعمة أمراً ضرورياً لبناء واستدامة مجتمعات التَّعلُّم المهني؛ لأنها تعمل على توزيع العمل، وتحديد المسئوليات، وتأمين الموارد المادية، والبشرية اللازمة للتَّعلُّم، وتسعى لإيجاد قنوات للتَّواصل الدَّائم على الصعيد الرأسي والأفقي، إضافة إلى توفير مناخ مشجع لصنع القرارات، وطرح الأفكار، وتجربة الحلول.

٢. إيجاد نظام فعّال لمعالجة تحديات مجتمع التَّعلُّم المهني:

يتطلب نجاح مجتمع التَّعلُّم المهني إيجاد نظام يسمح بمعالجة التَّحديات، وفتح كافة قنوات التَّعاون بين كافة أفراد المؤسسة التَّعليمية. وينبغي أن يسهل النّظام الفاعل للمعلم مشاركة

زملائه خبرات جديدة، إضافة إلى ضرورة توسيع دائرة التَّشارك لتضم كافة منسوبي المؤسسة التَّعليمية، ومؤسسات المجتمع الأخرى ذات الصّلة.

سادساً: تحديات تعيق تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني

بدأت الحركة الانتقالية في التَّعليم العالي نحو مهنية التَّدريس في التَّعليم العالي في إنجلترا هادفة إلى تطوير معايير "مهنية التَّدريس" وضرورة تطبيق تلك المعايير على الأكاديميين بحلول عام ٢٠٠٦. كما قامت أسكتلندا باتخاذ نفس الخطوة إلا أنه كانت هناك فجوات، وتحديات أعاقت التَّوسع في تطبيق تلك الحركة الانتقالية (أشوين، ٢٠٠٩). وذكر أشوين أن تلك الحركة كانت موجهة للنّظام الجامعي التَّقليدي وتحديداً في عملية استقطاب، وتعيين الكادر الأكاديمي المبني على الخبرة في مجال التَّخصُّص، والجدارة في البحث العلمي، أما وظيفة تعليم الطَّلبة فكانت تأتي في المرتبة الثانية بحيث تُعتّبر نتيجة حتمية للخبرة العلمية للأكاديمين.

وذكر البربري (٢٠١٤، ٣٣) أن التَّعليم الجامعي يواجه عدداً غير قليل من التَّحديات التي تؤخر من تحوله إلى مجتمع تعلُّم مهني، وأكّد البربري على ضرورة تبنّي مشروع إصلاحي للتَّكاتف الأكاديمي كفكرة تطويرية مضمونها إعادة التَّفكير ومحاولة الابتكار فيما يتعلق بالأوضاع السائدة في التَّعليم الجامعي. وأكَّد أشوين أن المتطلَّبات الجديدة في مجال التَّعليم العالي تنادي بضرورة تطوير الكادر الأكاديمي من حيث استراتيجيات وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم، وتوظيف التَّقنية في التَّعليم، وبالتَّالي تظهر الحاجة للتَّدريب، وتطوير مهارات الهيئة التَّدريسية وصولاً إلى معايير مهنية التَّدريس في التَّعليم العالي (٢٠٠٩). وأضاف هارتلي، وودز، وبيل (٢٠٠٨) وكذلك سعودي (٢٠١٨) ضرورة أن يتقن المعلم الدَّمج بين النَّظرية والممارسة، بحيث تُعين المتعلم لاكتساب معارف جديدة، وتطور معارفه، وتُنميها، وتُعزّزها أكاديمياً ومهنياً، وهو ما يطلق عليه التَّعلُّم المتمركز أو المعتمد على العمل. وأن أهم ما يميز هذا النوع من التَّعلُّم هو دمج المعرفة مع العمل، ويُشترط فيه المشاركة في مجتمع الممارسة المهنية، والتَّعرض إلى طرق للتَّعلُّم متنوعة، كالحوار، والنّقاش، مع دفع المتعلمين ليتحملوا مسئولية تعلُّمهم.

ومن أبرز التَّحديات التي تُعيق تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني هو ضعف عناصر بيئة التَّعلُّم، أو وجود خلل في بعض منها، فتقويم البيئة التَّعليمية يُركّز على "مدى ملائمتها لاحتياجات المتعلمين، والمعلّمين، مثل المباني، والمرافق، والتَّجهيزات وغيرها، ومدى اقتراب، أو ابتعاد عناصر، ومكونات تلك البيئة من النَّماذج المعيارية المتعارف عليها دولياً" (الحريري، ٢٠١١، ١٤٣). وتصبح تلك العناصر تحدياً عندما لا تحقق مبادئ، ومتطلَّبات مجتمع التَّعلُّم المهني.

فالتَّعلُّم يُعتَبر تحدياً حينما لا تتحقق "ثقافة التَّعلُّم" التي تعمل على "تهيئة الفرص المناسبة لتعلم جميع المنتسبين [للمؤسسة التَّعليمية] من الإداريين، والمعلمين، والمتعلمين

فيصبحون متعلمين مدى الحياة، فينهمكون في تعلُّم تشاركي يوظفون من خلاله التَّفكير، والاستقصاء الجماعي، ويتبادلون المعارف حول ممارساتهم المهنية، والشَّخصية بهدف تحسين التَّعلُّم" (حيدر ومحمد، ٢٠٠٦، ٣٥).

وذكر تيمبرلي، وويلسون، وبارار، وفانج Timperley, Wilson, Barrar & (Fung, 2008) أن أي معارف، أو مهارات، أو خبرات لا يُلتفت إليها ما لم تهدف إلى تحسين بيئة التَّعلُّم ومخرجاته. وأكَّد أيضاً تيمبرلي وآخرون (Timperley et al., 2008) أن خبرات التَّعلُّم المهنية تربط ما بين الأنشطة التَّدريسية، ومخرجات تعلُّم الطَّلبة مع تركيزها على مقدار تأثيرها على تلك المخرجات. كما أن التَّعلُّم يُعتَبر تحدياً حينما لا يُنظر إليه كعملية داخلية مستمرة ينتج عنها قيام المتعلم بتعديل مستمر في بنيته الذِّهنية، وفي مهاراته، واتجاهاته، ومعارفه، ويُكَوّن مواقف وخبرات يستطيع بواسطتها أن يواجه كل ما يمكن أن يعترضه من مواقف في الحياة. كما ذكر عطية أنه يُعتَبر تحدياً حينما لا يهدف التَّعلُّم إلى تعميق "الخبرة والممارسة والتَّبصر" "والتي تؤدي إلى تعديل في السُّلوك" (٢٠٠٩، ٢٣).

قد يشكّل المتعلم أيضاً تحدياً للتَّحول إلى مجتمع متعلم مهني، ويؤكد ذلك ما ذكره بيرتل (Pirtle, 2014) في أنه لا يمكن أن يكون هناك مجتمع تعلُّم مهني إلا في حالة أن يقوم المتعلم بتأمل تعلُّمه، وتحسين، وتطوير الأنماط التي تؤدي إلى تحقيق تعلُّمه. فمتعلم مجتمع التَّعلُّم المهني يتسم بالفاعلية، والنَّشاط، والقدرة على مراقبة تقدمه نحو تحقيق أهداف تعلُّمه، فلا يكتفي بفهم المعنى، بل لابد أن يقوم بتوظيف المعلومات في مواقف الحياة اليومية.

كما أن المعلم قد يُعتَبر تحدياً كبيراً يُعيق التَّحول لمجتمع التَّعلُّم المهني، فتطوير المعلم مهنياً يُعدّ أحد أسس الجودة، وأبرز متطلَّبات مجتمعات التَّعلُّم المهنية. ومن هنا ينبغي التَّركيز على تقويم أداء المعلم مهنياً، والحكم على مدى كفاءة أدائه، وتحديد مدى اقترابه، وابتعاده عن النَّموذج المثالي للمعلم، بما يمتلكه من صفات شخصية ومهنية (الشخيبي، ٢٠٠٣؛ الحريري، ٢٠١١؛ سعودي، ٢٠١٨). إضافة إلى أن تطوير أداء المعلم مهنياً يستلزم التَّدريب المستمر تحت إشراف المؤسسة التَّعليمية بهدف تحسين وتطوير أدائه المعرفي، والمهاري، والمهني ليتمكن من الوفاء بمتطلَّبات مهنته بشكل أفضل (تمام وعفيفي، ٢٠٠٩). كما ينبغي نشر ثقافة العمل التَّعاوني والجماعي بين مجتمع المعلمين، فالخبرات التَّعليمية والتَّعلُّمية الفردية تُعتَبر عائقاً إن لم تمزج بالتَّبادل، والتَّشارك، والنّقاش، والتَّقييم قبل تطبيقها في مجتمع التَّعلُّم (محمد وموسى، ٢٠١٧).

يضاف لمكونات البيئة التَّعليمية السابقة، المحتوى التَّعليمي الذي قد يُعتَبر تحدياً نحو التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني في حالة إعداده، وتصميمه بحيث يقتصر على مجموعة من الخبرات المعرفية، أو الانفعالية، أو الحركية والتي لا تتفق مع مخرجات التَّعلُّم المطلوب

تحقيقها. كما تستلزم عملية التَّحول ضرورة توافق معايير تصميم المحتوى التَّعليمي مع نواتج التَّعلُّم، وأنشطة، وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم وغيرها. كما ينبغي أن تكون الخبرات التَّعلُّمية المخطط لها مصممة بناءً على قدرات، وحاجات، وميول الطَّلبة، لكي تساعدهم على معايشة الموقف التَّعليمي، والإحساس به، والتَّفكير فيه باستخدام تلك الخبرات وصولاً إلى خبرات جديدة لها معنى ووظيفة لديهم.

وتُعتّبر استراتيجيات وطرق التَّدريس أحد التَّحديات التي تؤثر في عملية بناء مجتمعات التَّعلُّم المهنية عندما لا تُصمم على شكل خطة منظَّمة لتحقيق نواتج التَّعلُّم، أو حينما لا تتسم بالتَّفاعل المتبادل بين المعلم والمتعلم، وعناصر البيئة التَّعليمية بهدف التَّشارك في مجموعة من الخبرات، والمهارات، والمعلومات، والحقائق لبناء القيم، والاتجاهات الإيجابية المخطط لها مسبقاً (عطية، ٢٠٠٩، ٣٨). كما تُعتّبر تحدياً حينما يُنظر إليها على أنها مجموعة من الممارسات التي يقوم بها المعلم منفرداً، بهدف فهم وتُمكّن المتعلم من بعض ألوان المعرفة العلمية، واكتسابه بعض المهارات العملية الأدائية، وذلك في حدود الزمن المخصص لها في الخطة الدّراسية. بحيث تفقد استراتيجيات وطرق التَّدريس أبرز خصائصها التي تميّزها في مجتمع التَّعلُّم المهني وهي التَّعاون، والتَّشارك بين كافة أفراد مجتمع التَّعلُّم رغبة فبي تحقيق نواتج التَّعلُّم المخطط لها بصورة فعَّالة. فهي لا تهدف إلى "تعليم" المتعلم مجموعة من المعارف، والحقائق، والمهارات، والمفاهيم، والاتجاهات، بل تُركّز على "تعلم" الخبرات بهدف تغيير السُّلوك من خلال توظيف ما تعلُّمه ومشاركة الآخرين فيه. وأكد كلٌّ من (Duncan- Howell, 2010) وكذلك (Dillard, 2016) وكذلك (مزارة، شعباني، وسيد، ٢٠١٧) أن برامج إعداد المعلمين وتدريبهم تحتاج إلى إعادة نظر فيما يحتاجه المعلمون من تدريب وتهيئة على طرق واستراتيجيات جديدة على أن تقدم من خلال مجتمعات تعلم مهنبة تمكن المعلمين من البدء بالعمل بشكل تعاوني وتشاركي فعّال.

وذكر أشوين (٢٠٠٩) أن ممارسة أساليب التَّقييم التَّقليدية كالاختبارات التَّحصيلية بأنواعها يُعتَبر تحدياً يُعيق التَّحول إلى مجتمع التَّعلُّم المهني وذلك لعدم قدرتها على قياس جوانب متعددة في المتعلم مثل التَّفكير النَّقدي، والإبداعي، لكن التَّقييم الجيَّد الفاعل هو الذي يساعد المتعلمين على فهم إمكاناتهم، ويوضح لهم القيمة المضافة أثناء دراستهم. فأساليب التَّقييم لابد أن تتميز بالتَّنوع، والاستمرارية، والأصالة بحيث يستطيع المعلم والمتعلم اكتشاف العقبات، والصعوبات، ودراستها، والتَّفكير في حلول لها (البشير وبرهم، ٢٠١٢). كما أن أساليب التَّقييم التَّكوينية التي تطبق في مجتمعات التَّعلُّم تعتمد على التَّغذية الراجعة البناءة التي يتشارك فيها المعلمون والمتعلمون على حدٍ سواء. إلا أن الواقع يخالف ذلك، حيث ذكر العدوان وقطاوي (٢٠١٦) والعنزي (٢٠١٦) أن تطبيق أساليب التَّقييم الأصيل يواجه عدداً من المعوقات منها: الوقت والجهد المبذولين؛ وضعف

إمكانات بيئة التَّعلُّم، ويوازيها قلة خبرة المعلمين في تطبيقها لتقييم أداء الطَّلبة، مع ارتفاع الأنصبة التَّدريسية، والتي يقابلها كثرة أعداد الطَّلبة في الفصول التَّدريسية.
كما أن المناخ المؤسَّسي العام في البيئة التَّعليمية يُعتَبر أيضاً تحديا لعملية التَّحول إذا لم تُركّز بيئة التَّعلُّم على مدى احتياجات المتعلمين والمعلمين المختلفة (الحريري، ٢٠١١)، أو حينما يكون المناخ المؤسَّسي العام غير مشجع للإبداع، والتَّميّز، والتَّعاون، وتبادل الخبرات. كما أنه يُعتَبر تحدياً إذا افتقد إلى أحد الخصائص التي ذكرها هورد (Hord, 1997) حينما وصف مجتمع التَّعلُّم المهني بأنه مجتمع يكون فيه المعلمون، والإدارة في المؤسسة التَّعليمية في سعيٍ دائمٍ للمشاركة في عملية التَّعلُّم، وبناء مجتمع التَّعلُّم من خلال تعزيز فاعليتهم المهنية بما يعود بالفائدة على المتعلمين.
وعلَّق سليمان (٢٠١٠) أن تكوين مجتمعات التَّعلُّم داخل الجامعات يستلزم ممارستها لأنشطة أساسية تتمثل في الشراكة الفكرية عن طريق تبادل المعارف، والممارسات المهنية بشتى صورها؛ بالإضافة إلى تطوير المجالات المعرفية، وتيسير طرق الابتكار والإبداع مما يجعلها مصدراً للتَّجديد في مجال التَّعليم والتَّعلُّم. كما أكد سعودي (٢٠١٨) بأن مجتمعات التَّعلُّم المهنية ليست مجرد لقاءات بين الكادر التعليمي؛ إنما تُعدُّ مدخل إلى التَّنمية المهنية والتَّطوير المستمر. وأضافت دراسة الصالحية وبنت الهاشم (٢٠١٨) أن على المؤسسة التعليمية أن تقوم بتطوير الآليات والاستراتيجيات التي تساعد العاملين فيها على امتلاك القدرة على التَّجديد، والابتكار مما يؤهلها لتكون مجتمعاً للتَّعلم المهني.وأكد محمدين وموسى (٢٠١٧) لكي يكون هناك مناخاً مؤسسياً يسوده ثقافة التَّعاون، والمشاركة، والدَّعم المهني، ينبغي أن تتحول المؤسسة التَّعليمية من النَّمط التَّقليدي الذي يركز على التَّدريس، إلى منظمة تربوية تركز على التَّعلُّم.

الدّراسات السابقة

تنوعت الدّراسات العربية والأجنبية في مجال مجتمعات التَّعلُّم المهنية، ولكن يتضح ميل أغلبها نحو المنهج التحليلي الفلسفي، أكثر من المنهج الوصفي أو التَّجريبي؛ وقد يرجع ذلك إلى أهمية الوفاء بالجوانب النظرية التي تحيط مفهوم، ومبادئ، وتحديات مجتمع التَّعلُّم المهني. ومن الدّراسات العربية، دراسة الشربيني (٢٠١٠) التي هدفت إلى دراسة أثر برنامج تدريبي على تحسين متطلبات الكفاءة الذاتية، وتقدير مجتمع التَّعلُّم المهني. وطبق اختبار تحصيلي ومقياس تقدير على عينة الدّراسة المكونة من ٢٦ معلماً تدربوا من خلال البرنامج. وأظهرت نتائج الدّراسة فروقاً دالة إحصائياً لصالح التطبيق البعدي يدلُّ على تمكن المعلمين من توظيف ممارساتهم التَّربوية في التخطيط للتدريس. كما أكدت نتائج مقياس تقدير مجتمع التَّعلُّم المهني أن هناك فروقاً دالة إحصائياً تشير إلى تقدير المعلمين لبيئة التَّعلُّم الإيجابية والجذابة، والقائمة على الحوار، والمناقشة، وتحفيز بيئة التدريب والعمل التَّعاوني.

أما دراسة أبو زيد (٢٠١١) فهدفت إلى معرفة أثر بناء مجتمعات التَّعلُّم المهنية عبر شبكة الإنترنت على نواتج المعرفة لدى معلمي العلوم. وبعد تطبيق برنامج مدعم بالأنشطة، والفعاليات القائمة على التَّعلُّم التَّعاوني، والعصف الذهني، وحلّ المشكلات، استخدم الباحث عدداً من الاستبانات لجمع البيانات. وأظهرت النَّتائج موافقة بدرجة عالية على توفر دعائم مجتمعات التَّعلُّم المهنية كحرية الرأي والفكر، وتوفر وسائل التَّواصل، وتيسر سبل جمع المعارف ونشرها، والتَّفكير الناقد والإبداعي، والاستخدام الأمثل للتقنية وغيرها. كما كشفت النَّتائج عن موافقة بدرجة عالية أيضاً على كفايات المعلم وأدوار مؤسسات التَّعليم في ظل التَّحول نحو مجتمع التَّعلُّم المهني مثل التَّطوير الدائم، ومسايرة العولمة، وتطبيق معايير الجودة، وعدم مركزية التَّعليم، والتقييم الذاتي، ودعم ثقافة التَّدريس المشترك.

وهدفت دراسة ناصف (٢٠١٢) إلى معرفة مدى توافر مواصفات مجتمعات التَّعلُّم المهنية في المدارس. وطبق الباحث قائمة بأهم مواصفات مجتمعات التَّعلُّم المهنية على ٢٢٠ مديراً و٨٨٠ معلماً. وأظهرت النَّتائج أن مؤشرات التوجه نحو مجتمع التَّعلُّم المهني في مصر ضعيفة جداً سواء على النطاق الرسمي، أو غير الرسمي؛ وأن خطط الإصلاح التَّربوي لم تنجح إلى الآن في تحقيق طفرة إصلاحية في هذا المجال.

وجاءت دراسة الزايد وحج عمر (٢٠١٦) هادفة إلى معرفة أثر برنامج مجتمع تعلم مهني معتمد على تقنية الإنترنت في تحسين فهم معلمات العلوم لطبيعة المقرر، والممارسات التَّدريسية له، مع تحديد العوامل المؤثرة في هذا البرنامج. وطبق البرنامج على ٦ معلمات من المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. وأسفرت نتائج الاختبار التحصيلي للعينة أن البرنامج أدى إلى تحسن في المهارات المعرفية، والتَّدريسية للمعلمات خاصة طرق الاستقصاء، والمسعى العلمي وغيرها. كما بينت النَّتائج أن هناك عوامل تؤثر في فاعلية مجتمعات التَّعلُّم المهني المعتمد على الإنترنت ومنها عدم استمرارية المناقشة، وضعف ممارسة التَّفكير التَّأملي، وكذلك صعوبة عرض التَّجارب التَّدريسية.

أما دراسة المهدي، والرواحية، والحارثي (٢٠١٦) فهدفت إلى التَّعرُّف على واقع توافر أبعاد مجتمعات التَّعلُّم المهنية وممارسات القيادة الداعمة لها في المدارس، مع مراعاة الفروق في الجنسية والجنس. وتم تطبيق مقياس على ١٢٣٥ معلماً ومعلمة من مصر وعمان للتَّعرُّف على واقع تلك الأبعاد. وتوصلت الدّراسة إلى أن أبعاد مجتمعات التَّعلُّم المهنية، والممارسات القيادية لها تتوفر بدرجة مرتفعة طبقاً للعينة ككل؛ وتتوفر بدرجة أكبر لصالح الإناث من حيث الجنس، ولصالح المعلمين من عمان من حيث الجنسية.

أما على نطاق الدّراسات الأجنبية، فجاءت دراسة (Fresko & Abu-Alhija, 2015) هادفة إلى معرفة مدى مساهمة حلقات النّقاش (Seminar) في ثراء مجتمعات

التَّعلُّم المهني للمعلمين. وطبق استبيان على ٣٧٨ معلماً و٢٩ قائداً لحلقات النّقاش؛ كما عُقدت مقابلات شخصية مع ١٦ معلماً، و١٤ قائداً. وأشارت نتائج الدّراسة إلى أن أكبر مساهمات حلقات النّقاش تكمن في منح المشاركين في مجتمعات التَّعلُّم المهنية فرصاً للعمل في بيئات آمنة، ومحفزة، وداعمة للثقة في النَّفس.

بينما هدفت دراسة (Peppers, 2014) إلى التَّعرُّف على تصورات المعلمين قبل وبعد تطبيق مجتمعات التَّعلُّم المهنية في إحدى المدارس الثانوية. وأجريت مقابلات شخصية مع ٨ من معلمي المدرسة. وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أن المعلمين أظهروا تصورات إيجابية نحو مجتمعات التَّعلُّم المهنية، ووصفوها بالبيئة الناجحة نظراً لما تسمح به من تعاون، وتشارك، وتخطيط، وقيادة فاعلة، مما يجعلها بيئة حيوية وفعالة.

وفي دراسة قام بها (Curwood et al., 2015) هدفت إلى تقييم تطبيق (Ask Charlie) " اسأل تشارلي" المنفذ عبر الإنترنت والتي يمكن تصفحه عبر الأجهزة المحمولة، وهو خدمة تقدم مصادر معلومات للأكاديميين لتيسير العمل في مجتمعات التَّعلُّم المهنية. وبعد مرور نصف عام على التطبيق، تم تقييم الخدمات التَّعليمية التي يؤديها؛ وأسفرت النَّتائج أن هذه الخدمة قدمت لمجتمعات تعلم الأكاديميين خدمات تميزت بالإيجابية مثل السرعة في توفير المعلومات، وتشجيع التَّفكير التَّأملي، وتسهيل التَّواصل بين أفراد مجتمع التَّعلُّم المهني.

أما دراسة (Zhang & Pang, 2016) التي هدفت إلى التَّعرُّف على خصائص مجتمعات التَّعلُّم المهنية، فقد طبقت استبانة مكونة من ٥٣ عبارة على ١٧٥ معلماً؛ كما أجريت مقابلات مع ١٤ معلماً من المدارس الصينية. وتوصلت النَّتائج إلى أن أبرز تلك الخصائص تكمن في التَّعلُّم التَّعاوني، والكفاءة المهنية، والقيادة الميسرة. وظهرت أيضاً الحواجز الثقافية كمحدد لمجتمعات التَّعلُّم المهنية والتي أرجعها الباحث إلى نظام التَّعليم المدرسي والثقافة التقليدية السائدة في الصين، وهي بذلك تخالف الخصائص العامة لأي مجتمع تعلم مهني.

وفي دراسة أجراها (Wilson, 2016) لإلقاء الضوء على تصورات وخبرات معلمي المرحلة الثانوية خلال انخراطهم في مجتمعات تعلم مهني؛ أضافة إلى تحديد أبرز المتغيرات التيُّ أو تعيق تنمية مهارات المعلمين في تلك المجتمعات. وبعد تطبيق استبانة مكونة من ٥ مجالات على ٦٥ معلماً من ٨ مدارس، أشارت النَّتائج إلى تفاوت تصورات المعلمين نحو تلك المتغيرات؛ فبالرغم من تشارك المعلمين للمعرف، واكتسابهم لمهارات جديدة؛ إلا أنه مازالت هناك عوامل تعيق الانخراط في مجتمعات التَّعلُّم المهنية مثل الافتقار إلى القيادة المشتركة، وضعف المشاركة الفعالة.

وفي دراسة حديثة أجراها (Kulavuz-Onal & Tatar, 2017) للوقوف على مشكلة تسرب الملل والإرهاق على معلمي اللغة الإنجليزية في البرامج التحضيرية في

الجامعات الحكومية والخاصَّة. وافترضت الدّراسة أن ممارسة الأنشطة وتشاركها من خلال مجتمعات التَّعلُّم المهنية قد يساعد في التَّغلب على هذه المشكلة. وتم جمع البيانات من خلال استبانة تم تطبيقها على ٢٢٤ معلماً. وكشفت النَّتائج أن أعضاء هيئة التَّدريس يختلفون في مستوى الأنشطة، والتَّفاعل، والرغبة في التطور المهني؛ وأوضحت النَّتائج أن المعلمين الذين ينتمون للجامعات الخاصة أظهروا مهارات أكثر من غيرهم تؤهلهم للانخراط في مجتمعات التَّعلُّم المهنية.

بعد استعراض الدّراسات السَّابقة، يظهر الاتجاه العالمي والإقليمي والمحلي لتبنّي مجتمعات التَّعلُّم المهنية في التَّعليم الأساسي والجامعي. كما استخدمت معظم الدّراسات المنهج الوصفي، وهي بذلك تتفق مع الدّراسة الحالية في المنهج مثل دراسة ناصف (٢٠١٢)، المهدي، والرواحية، والحارثي (٢٠١٦)، (Peppers, 2014)، (Fresko & Abu-Alhija, 2015)، (Curwood et al., 2015)، (Zhang & Pang, 2016)، (Wilson, 2016)، (Kulavuz-Onal & Tatar, 2017)؛ ماعدا دراسة الشربيني (٢٠١٠)، وأبو زيد (٢٠١١)، والزايد وحج عمر (٢٠١٦) فكانت تجريبية. بالإضافة إلى أن معظم الدّراسات الوصفية استخدمت الاستبانة لقياس آراء عينة الدّراسة وهي بذلك تتفق مع الدّراسة الحالية في نوع أداة الدّراسة. كما تركزت عينة الدّراسات السَّابقة في المعلمين في مختلف التَّخصُّصات، أو مدراء المدارس، أو أعضاء هيئة التَّدريس بالجامعات؛ وهي بذلك تختلف عن عينة الدّراسة الحالية التي تركز على طلبة التَّعليم الجامعي.

فروض الدّراسة

اعتماداً على مشكلة وأسئلة الدّراسة، يمكن صياغة الفروض الآتية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو أبرز التَّحديات التي تقف حائلاً دون تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني باعتبار متغير الجنس.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو أبرز التَّحديات التي تقف حائلاً دون تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني باعتبار متغير التَّخصُّص.

إجراءات الدّراسة

هدفت الدّراسة الحالية إلى التَّعرُّف على أبرز التَّحديات التي تواجه بيئة التَّعليم الجامعي في مؤسسات التَّعليم العالي للتَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني، كما هدفت إلى التَّركيز على التَّحديات في المكونات الأكاديمية الرئيسة للبيئة التَّعليمية: التَّعلُّم، والمتعلم، والمعلم، والمحتوى، وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم، والمناخ المؤسَّسي العام والتي قد

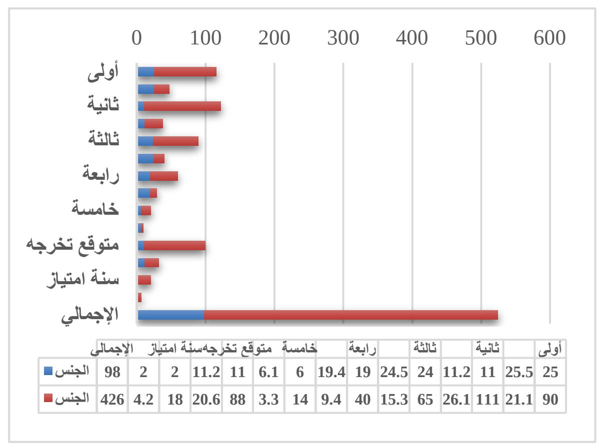
يساعد تحسينها على تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني باعتبار متغيري الجنس، والتَّخصُّص. وتحقيقاً لهذا الهدف، اتُبعت الإجراءات الآتية لإتمام الدّراسة:

منهج الدّراسة

تحقيقاً لأهداف الدّراسة، استُخدم المنهج الوصفي المسحي والذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة، من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها، وجمع البيانات، وتحليلها، واستخراج النَّتائج ذات الدَّلالة بالنسبة لمشكلة الدّراسة.

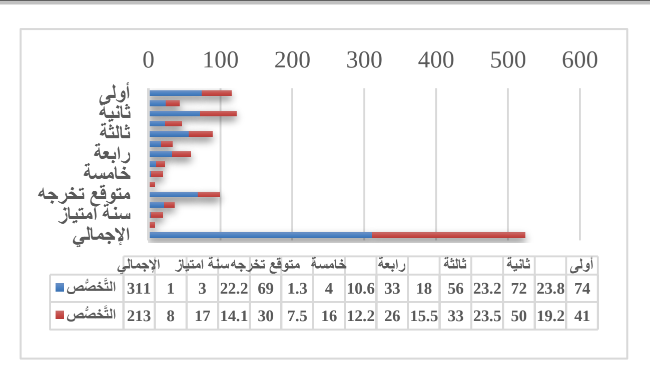
مجتمع وعينة الدّراسة

استهدفت الدّراسة مجتمع طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة وفروعها، ويضم جميع الكليات النَّظرية والعلمية، وكذلك يشمل جميع السَّنوات الدّراسية من السَّنة الأولى إلى سنة الامتياز. أما عينة الدّراسة فبلغت (٥٢٤) من طلبة جامعة طيبة بفروعها، منها (٤٢٦) طالبة ما نسبته (٨١,٣%)، أما الطُّلاب فبلغ عددهم (٩٨) طالباً بنسبة (١٨,٧%). والجدول الآتي يوضح توزيع ووصف عينة الدّراسة حسب الجنس، والتَّخصُّص، والسَّنة الدّراسية (أنظر الشكل (١) و(٢)):



	أولى		ثانية		ثالثة		رابعة		خامسة		متوقع تخرجه		سنة امتياز		الإجمالي
الجنس	25	25.5	11	11.2	24	24.5	19	19.4	6	6.1	11	11.2	2	2	98
الجنس	90	21.1	111	26.1	65	15.3	40	9.4	14	3.3	88	20.6	18	4.2	426

شكل ١: وصف عينة الدّراسة تبعاً للجنس



شكل ٢: وصف عينة الدّراسة تبعاً للتَّخصُّص

يوضح الشكل (١) و(٢) أعلاه أن أعداد عينة الدّراسة بلغت (٣١١) من طلبة الكليات النَّظرية، أما طلبة الكليات العلمية فبلغ عددهم (٢١٣) ما بين طالب وطالبة. أما فيما يخصّ السَّنوات الدّراسية، فقد بلغ عدد طلبة السَّنة الأولى (١١٥) ما نسبته (٢١,٩%)، وطلبة السَّنة الثانية (١٢٢) ما نسبته (٢٣,٣%)، وبلغ عدد طلبة السَّنة الثالثة (٨٩) بنسبة (١٧%)، أما السَّنة الرابعة فبلغ عددهم (٥٩) بنسبة (١١,٣%)، وطلبة السَّنة الخامسة وسنة الامتياز فبلغ عددهم (٢٠) ما نسبته (٣,٨%) لكلّ منهما، أما المتوقع تخرجهم فبلغ عددهم (٩٩) ما نسبته (١٨,٩%).

أداة الدّراسة: استبانة أبرز التَّحديات التي تعيق تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني

صُممت أداة الدّراسة في صورة استبانة تضم عبارات تُعتّبر محددات ومؤشرات لمجتمع التَّعلُّم المهني لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدّراسة. كما تهدف الاستبانة إلى التَّعرُّف على أبرز التَّحديات من خلال العبارات المتحققة سواءٌ بدرجة ضئيلة أو العبارات غير المنطبقة التي تعيق بيئة التَّعليم الجامعي عن التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني، وكان التَّركيز على تلك التَّحديات في المكونات الأكاديمية الرئيسة للبيئة التَّعليمية: التَّعلُّم، والمتعلم، والمعلم، والمحتوى، وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم، والمناخ المؤسَّسي العام والتي قد يساعد تحسينها مستقبلاً على تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني. وصُممت الاستبانة بعد الرجوع لبعض الأدبيات العربية (الشخيبي، ٢٠٠٣؛ تمام وعفيفي، ٢٠٠٩) وكذلك الأدبيات الأجنبية (Tinto, 2003; Vescio et al., 2008; Pirtle,2014) والأدبيات الأجنبية المترجمة (ودوفور وآخرون، ٢٠١٠).

ثم صِيغت الاستبانة بصورة موجهة لطلبة جامعة طيبة في جميع الكليات النَّظرية والعلمية، وكذلك في جميع السَّنوات الدّراسية. وتضم الاستبانة جزئين: الأول: يُركّز على البيانات الأولية لعينة الدّراسة وهي الجنس، والتَّخصُّص، والسَّنة الدّراسية بهدف

استخدامها لوصف عينة الدّراسة؛ وكذلك بهدف استخدام متغيري الجنس والتَّخصُّص لإيجاد الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدّراسة. أما الجزء الثاني فيضم سبعة مكونات للبيئة التَّعليمية. وبلغت عبارات الاستبانة (٤٠) عبارة: التَّعلُّم (٥) عبارات، والمتعلم (٦) عبارات، والمعلم (٦) عبارات، والمحتوى (٦) عبارات، واستراتيجيات وطرق التَّدريس (٦) عبارات، وأساليب التَّقييم (٥) عبارات، وأخيراً المناخ المؤسَّسي العام (٦) عبارات. واستُخدم مقياس ليكرت الرباعي لرصد التَّحديات في بيئة التَّعليم الجامعي بصيغة: (درجة كبيرة) و(درجة متوسطة) و(درجة ضئيلة) و(غير منطبقة)، بحيث تشكل الاستجابتان (درجة ضئيلة، وغير منطبقة) أبرز التَّحديات التي تعيق تحول مجتمع بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني.

صدق الاستبانة

لاستخراج صدق المحكمين Content Validity، عُرضت الاستبانة على محكمين من المختصين أكاديمياً، حيث كانت عبارة عن (٥٠ عبارة)، ثم تمَّ تعديلها بحذف العبارات المتكررة أو المتداخلة في المكونات: التَّعلُّم، والمعلم، والمحتوى، وأساليب التَّقييم. كما استُرشد برأي بعض طلبة الجامعة في عبارات الاستبانة الموجهة لهم وذلك أثناء تطبيق الاستبانة الأولي، وأُخذت الآراء حول عبارات الاستبانة، وأُجريت بعض التَّعديلات اللازمة بناءً على المقترحات، وأصبحت الأداة مكونة من (٤٠) عبارة جاهزة للتَّطبيق على عينة الدّراسة.

ثبات الاستبانة

طُبقت الاستبانة على عينة بلغ عددها (ن =٢٠) من طلبة الجامعة بصورة إلكترونية، ثم حُسب معامل ثبات مفردات الاستبانة باستخدام ألفا كرونباخ Cronbach’s Alpha لإيجاد الاتساق الداخلي Internal Consistancy للعبارات.

جدول (١) معامل ثبات مفردات الاستبانة

محور التَّحديات	عدد العبارات	قيمة ألفا كرونباخ
التَّعلّم	٥	،٧١٠
المعلم	٦	،٧٢٠
المتعلم	٦	،٦٢٠
المحتوى التَّعليمي	٦	،٧٧٢
طرق التَّدريس	٦	،٨٩٢
أساليب التَّقييم	٥	،٧٨٥
المناخ المؤسَّسي	٦	،٩٠٢
الاستبانة كاملة	٤٠	،٩١٠

وأشارت النَّتائج إلى قيم مقبولة لمعامل ثبات المحاور، وبلغت قيمة معامل الثَّبات للاستبانة كاملة (=٠.٩١٠) كما في الجدول أعلاه وهي تُصنَّف من قيم الثَّبات المرتفعة.

تطبيق أداة الدّراسة:

استهدفت الدّراسة مجتمع طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة باختلاف كلياتها، في المدينة المنورة ومحافظاتها، حيث وزعت الاستبانة إلكترونياً ليُمكِن تعميمها على الطَّلبة في مقرّ الجامعة الرئيس بالمدينة المنورة والمحافظات. وتمَّ توزيع رابط الاستبانة على الطَّلبة من خلال عمداء، ووكلاء، ووكيلات الكليات المختلفة، وكذلك أعضاء هيئة التَّدريس لتوزيعها من خلال مواقع التَّواصل الاجتماعي. وبعد مرور أسبوعين من التَّوزيع الإلكتروني، بلغ عدد المستجيبين (٥٢٤) استبانة، اعتُبرت هي العينة الممثلة للدّراسة.

مناقشة نتائج الدّراسة وتفسيرها

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدّراسة، ومناقشتها في ضوء ما ذكر في الإطار النَّظري، يليه استعراض لأبرز نتائج الدّراسة، وكذلك التَّوصيات التي يمكن استخلاصها.

أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدّراسة الأول حول أبرز التَّحديات التي تقف حائلاً دون تحول بيئة التَّعليم الجامعي في إلى مجتمع تعلُّم مهني، استخدمت متوسطات العبارات، والانحرافات المعيارية لكل مكون من مكونات البيئة التَّعليمية. وتم تحديد المتوسط الموزون (Weighted Mean) للاستجابة ذات المستويات الأربع على النَّحو الآتي:

جدول (٢) حساب المتوسط المرجح لمقياس ليكرت الرباعي

المتوسط الموزون	درجة التحقق
من ١ إلى ١,٧٤	درجة قليلة جداً
من ١,٧٥ إلى ٢,٤٩	درجة قليلة
من ٢,٥٠ إلى ٣,٢٤	درجة كبيرة
من ٣,٢٥ إلى ٤	درجة كبيرة جداً

والجداول التالية من ٣-٩ تُظهر النَّتائج المتعلقة بأبرز التَّحديات المتعلقة بمكونات البيئة التَّعليمية: التَّعلُّم، والمتعلم، والمعلم، والمحتوى، وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم، والمناخ المؤسَّسي العام:

جدول (٣) أبرز التَّحديات المتعلقة بالتَّعلُّم والتي تعيق التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني

العبارات	متوسط العبارة	الانحراف المعياري
أولاً: تحديات تتعلق بالتَّعلّم: يكون التَّركيز أثناء التَّدريس على:		
١. المشاركة والتَّطبيق.	٢,٩٩	٠,٨٣٣
٢. كفاءة أداء المتعلم.	٢,٨٧	٠,٧٩٢
٣. تنوع المصادر وثرائها.	٢,٦١	٠,٨٩٩
٤. الفروق الفردية بين المتعلمين.	٢,٦٠	١,٠٢٩
٥. حاجات وميول المتعلم.	٢,٤٨	٠,٩٥٩

يظهر من الجدول رقم (٣) أن معظم العبارات تشير إلى وقوعها ضمن درجة الاستجابة (كبيرة). وهذه النَّتيجة تدل على أن بيئة التَّعليم الجامعي لا تعاني تحديات كثيرة تتعلق بالتَّعلُّم، كما يظهر مُجمل رضا طلبة جامعة طيبة عن واقع عملية التَّعلُّم. كما يتضح أن أبرز متطلَّبات التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني في هذا المكون محققة لأن بيئة التَّعلُّم بجامعة طيبة تحقق المشاركة والتَّطبيق للتَّعلُّم، وتدعم تنوع المصادر وثرائها، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين بدرجة مرضية.

كما أن نتائج الجدول تشير إلى أن العبارة "يكون التَّركيز أثناء التَّدريس على حاجات وميول المتعلم"، جاءت بدرجة (قليلة)؛ وقد تُعزى هذه النَّتيجة إلى صعوبة حصر، وتحديد حاجات، وميول المتعلمين، كما أن هذا التَّحديد يحتاج إلى جهود كبيرة من المعلم والمؤسسة، وبناء أدوات ومقاييس مخصَّصة لاستكشاف حاجات الطَّلبة، وميولهم. وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكره برايسون (Bryson, 2016) أن المؤسسة التَّعليمية يجب أن تعمل على الرَّفع من مستوى أداء التَّعلُّم، لأن هذا ما يحتاجه فعلياً نجاح مجتمع التَّعلُّم في أي مؤسسة تعليمية. وتتفق أيضً مع ما ركز عليه (Morrissey, 2000) وكذلك (Timperley et al., 2008) أن مجتمع التَّعلُّم المهني لا يحدث إلا إذا كان التَّعلُّم محوراً لنشاطه، وأبرز أهدافه، مما يجعله مجتمعاً يتسم بالاستدامة، ومعتمداً على التَّعاون والتَّشاركية. كما أن هذه النتيجة يعضدها ما توصلت إليه نتائج دراسة الشربيني (٢٠١٠) أن بيئة التَّعلُّم الجذابة، والقائمة على الحوار، والمناقشة، والتدريب والعمل التَّعاوني لاقت تقديراً كبيراً، وتوجه إيجابي نحو إنشاء مجتمع تعلُّم مهني.

جدول (٤) أبرز التَّحديات المتعلقة بالمتعلم والتي تعيق التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني

العبارات	متوسط العبارة	الانحراف المعياري
ثانياً: تحديات تتعلق بالمتعلم: يُشجع المعلم الطّالب في الصَّف على:		
٦. التَّفاعل الإيجابي في الصَّف.	٣,٠٠	٠,٨٤٥
٧. الدَّافعية والرغبة في التَّعلّم.	٢,٨٦	٠,٨٥٧
٨. المناقشة والحوار الهادف.	٢,٨٥	٠,٨٩٢
٩. استخدام مهارات البحث والاستقصاء.	٢,٨١	٠,٩٢٢
١٠. التّعلّم ذاتياً من خلال المصادر المنوعة.	٢,٧١	٠,٩٧٥
١١. التَّفكير الحرّ والناقد والإبداعي.	٢,٥٢	١,٠٠٧

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع العبارات في محور التَّحديات التي تتعلق بالمتعلم جاءت أيضاً ضمن درجة الاستجابة (كبيرة). ويبدو أنه من وجهة نظر الطَّلبة أن الجامعة تهدف ببرامجها الأكاديمية والثقافية إلى تحفيز التَّفاعل الإيجابي في الصَّف، وتشجيع الرغبة في التَّعلُّم، كما أنها بيئة تدعم المناقشة، والحوار، وتركز على استخدام مهارات البحث، والتَّعلُّم الذاتي من خلال المصادر المنوعة؛ إضافة إلى رضا الطَّلبة عن تشجيع بيئة التَّعلُّم الجامعي على التَّفكير الحرّ، والناقد، والإبداعي.

وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكره بيرتل (Pirtle, 2014) في أنه لا يمكن أن يكون هناك مجتمع تعلُّم مهني إلا في حالة أن يقوم المتعلم بتأمل تعلُّمه، وتحسين، وتطوير الأنماط التي تؤدي إلى تحقيق تعلُّمه. فمتعلم مجتمع التَّعلُّم المهني يتسم بالفاعلية، والنَّشاط، والقدرة على مراقبة تقدمه نحو تحقيق أهداف تعلُّمه، ويقوم بتوظيف المعلومات في مواقف الحياة اليومية.

جدول (٥) أبرز التَّحديات المتعلقة بالمعلم والتي تعيق التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني

العبارات	متوسط العبارة	الانحراف المعياري
ثالثاً: تحديات تتعلق بالمعلم: يحرص أستاذ المقرر على:		
١٢. تحقيقه لنواتج التَّعلّم المخطط لها مسبقاً.	٢,٨٨	٠,٨٩١
١٣. المهارة العلمية والمهنية في التَّخصُّص.	٢,٨٥	٠,٨٥٤
١٤. الاستثمار الأمثل لوقت الدرس.	٢,٨٥	٠,٩٣٦
١٥. الإيجابية في تفاعله مع المتعلمين.	٢,٨٣	٠,٨٦٨
١٦. تقبل المناقشة والنقد البناء.	٢,٧٠	٠,٩٤٥
١٧. الإلمام باستخدام التقنيات في التَّعليم.	٢,٦٧	٠,٩٢٨

ويبدو من الجدول رقم (٥) أنه لا توجد تحديات متعلقة بالمعلم؛ حيث وقعت جميع العبارات ضمن نطاق الاستجابة (كبيرة). وهذا يشير إلى أن ما يتصف به أستاذ المقرر من مهارات تحقق التَّحول إلى مجتمع تعلم مهني. فكما يظهر من العبارات أن الطَّلبة لديهم قناعة بمهارات المعلم العلمية والتخصصية، وفي سعيه نحو تحقيق نواتج التَّعلُّم،

وكذلك في استثماره للوقت، وإيجابيته، وتقبله للنقاش والنقد البناء، مع إلمامه باستخدام التقنيات وتوظيفها في التَّعليم.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة أبو زيد (٢٠١١) من ضرورة توافر كفايات محددة للمعلم في ظل التَّحول نحو مجتمع التَّعلُّم المهني مثل التَّطوير الدائم، ومسايرة العولمة، وتطبيق معايير الجودة، وعدم مركزية التَّعليم، والتقييم الذاتي، ودعم ثقافة التَّدريس المشترك. وتتفق أيضاً مع ما أكد عليه كلٌّ من البربري (٢٠١٤) والزايد وحج عمر (٢٠١٦) فيما يخصّ توظيف المعلم للتَّقنية في التَّعليم، والتي تعتبر من الأسس التي تميّز مجتمعات التَّعلُّم المهنية رغبة في زيادة فرص تحقق نواتج التَّعلُّم المرغوبة.

بالإضافة إلى اتفاقها مع ما توصلت إليه دراسة (Kulavuz-Onal & Tatar, 2017) أنه كلما كانت توجهات أعضاء هيئة التَّدريس إيجابية نحو الأنشطة، والتَّفاعل، والرغبة في التطور المهني؛ كلما أظهروا مهارات أكثر من غيرهم تؤهلهم للانخراط في مجتمعات التَّعلُّم المهنية.

جدول (٦) أبرز التَّحديات المتعلقة بالمحتوى التَّعليمي والتي تعيق التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني

العبارات	متوسط العبارة	الانحراف المعياري
رابعاً: تحديات تتعلق بالمحتوى التَّعليمي: يتصف محتوى المقرر التَّخصُّصي بـ:		
١٨. توافقه مع الأهداف المحددة له مسبقاً.	٢,٩٢	٠,٨٦٥
١٩. مناسبته للزمن المخصص لدراسته.	٢,٨٢	٠,٩٣٦
٢٠. مسايرته لتطورات العصر المعلوماتي.	٢,٨١	٠,٨٧١
٢١. التنظيم والتَّرتيب المنطقي للمفردات.	٢,٨١	٠,٨٤٦
٢٢. ملاءمته لقدرات المتعلم المعرفية والمهارية.	٢,٧٦	٠,٩٠١
٢٣. توافقه مع متطلَّبات سوق العمل.	٢,٦٠	٠,٩٨٢

ويظهر من الجدول رقم (٦) أن المحتوى التَّعليمي بعبارته يقع ضمن نطاق الاستجابة (كبيرة). وهذا يؤكد أنه لا توجد تحديات تتعلق بالمحتوى قد تعيق التَّحول إلى مجتمع تعلم مهني؛ فيظهر أن طلبة الجامعة يرون مناسبة الخطط الدراسية للزمن المخصص لدراستها، ومسايرتها للتطورات المعرفية، مع تميزها في تنظيم وترتيب المفردات بشكل يلائم قدرات المتعلم، ويحقق الأهداف المحددة مسبقاً؛ بالإضافة إلى قناعة طلبة الجامعة في مدى ملائمة المحتوى التَّعليمي لمتطلَّبات سوق العمل.

جدول (٧) أبرز التَّحديات المتعلقة بطرق التَّدريس والتي تعيق التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني

العبارات	متوسط العبارة	الانحراف المعياري
خامساً: تحديات تتعلق بطرق التّدريس: تُستخدم طرق تتميز بـأنها:		
٢٤. تدعم بيئة العمل التّعاوني داخل الصَّف.	٢,٦٤	٠,٩٧٣
٢٥. تتسم بالتنوع حسب المحتوى.	٢,٥٧	٠,٩٤٠
٢٦. تثير الدَّافعية للتَّعلّم.	٢,٥٤	٠,٩٧٠
٢٧. تقدم تغذية راجعة بناءة.	٢,٥٢	٠,٩٣٠
٢٨. تتفق مع الميول والرغبات.	٢,٤٨	٠,٩٢٨
٢٩. تراعي أنماط التّعلّم المختلفة.	٢,٤٤	٠,٩٥٣

أما بالنسبة للتحديات التي تتعلق بطرق التّدريس، فكما يظهر من الجدول رقم (٧) أن ٣ عبارات وقعت ضمن نطاق الاستجابة (كبيرة). فيرى طلبة جامعة طيبة أن طرق التَّدريس تدعم بيئة العمل التَّعاوني داخل الصَّف، وتثير الدَّافعية للتَّعلُّم، وتتسم بالتَّنوع حسب المحتوى، كما أنها تقدم تغذية راجعة بناءة. وهذ النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Fresko & Abu-Alhija, 2015) أن تنوع طرق التدريس تمنح المشاركين في مجتمعات التَّعلُّم المهنية فرصاً للعمل في بيئات آمنة، ومحفزة، وداعمة للثقة في النّفس.

إلا أن العبارتين " تتفق مع الميول والرغبات" و"تراعي أنماط التَّعلُّم المختلفة" فقد وقعت ضمن درجة الاستجابة (قليلة). ويؤكد هذه النتيجة ما ورد في محور التَّحديات التي تتعلق بالتَّعلُّم، حيث جاءت مراعاة التَّدريس لحاجات وميول المتعلم بدرجة قليلة أيضاً؛ وهذا يؤكد صعوبة تحديد ميول ورغبات الطَّلبة بحيث تقدم لهم طرق تدريس تراعيها وتتفق مع أنماط تعلمهم المختلفة. كما أن هذا التَّحديد يحتاج إلى جهود كبيرة من المعلم والمؤسسة، وبناء أدوات ومقاييس مخصَّصة لاستكشاف حاجات الطَّلبة، وميولهم. وهذا يتفق مع ما ذكره مكلوفلين (McLoughlin, 1999) إذ بالرغم من أهمية تحديد أنماط تعلُّم الطَّلبة ومراعاتها، إلا أن طريقة تحديدها تشكّل معوقاً كبيراً في بيئة التَّعلُّم.

جدول (٨) أبرز التَّحديات المتعلقة بأساليب التَّقييم والتي تعيق التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني

العبارات	متوسط العبارة	الانحراف المعياري
سادساً: تحديات تتعلق بأساليب التّقييم: تُطبق أساليب تتميز بأنها:		
٣٠. منوعة باختلاف متطلّبات المقرر.	٢,٧١	٠,٩٣٩
٣١. تحفز مبدأ إدارة التّعلّم ذاتياً.	٢,٦٣	٠,٩٦١
٣٢. تسمح للمتعلم بتحسين مستوى أدائه.	٢,٦٣	٠,٩٨٦
٣٣. تحقق عدالة التّقييم.	٢,٥٩	٠,٩٥١
٣٤. تسمح بمشاركة المتعلم في اختيارها.	٢,٤٩	١,٠٠٤

ويظهر من الجدول رقم (٨) أن ٤ عبارات متعلقة بالتحديات في أساليب التَّقييم وقعت ضمن نطاق الاستجابة (كبيرة)؛ حيث يظهر أن الطلبة يعتقدون بمناسبتها لهم من حيث التَّنوع، وتحفيزها لمبدأ إدارة التعلم ذاتياً، وأن الأساليب المستخدمة تسمح بفرص

لتحسين الأداء، مع مراعاتها لمبدأ العدالة. وهذه النتيجة تتفق مع ما نوه إليه أشوين (٢٠٠٩) والبشير وبرهم (٢٠١٢) أن التَّقييم الفاعل هو الذي يساعد المتعلمين على فهم إمكاناتهم، ويوضح لهم القيمة المضافة أثناء دراستهم؛ والذي يتميز بالتَّنوع، والاستمرارية، والأصالة. إلا أن عبارة واحدة فقط وقعت ضمن نطاق الاستجابة (قليلة) ونصُّها: أنها "تسمح بمشاركة المتعلم في اختيارها"؛ وقد يرجع ذلك إلى أن فكرة مشاركة المتعلم في اختيار أسلوب التَّقييم تشير إلى استخدام أساليب التَّقييم الواقعي والأصيل وهي إحدى الاتجاهات الحديثة في التَّقييم، كما يُعتَبر من التَّحولات الجارية في المجال التَّربوي؛ ولكنها في الوقت ذاته لا تجد ترحيباً، وقبولاً بين التَّربويين وأعضاء هيئة التَّدريس في الجامعات. وهو ما أكدت عليه دراسة البشير وبرهم (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن عملية تقييم المتعلمين ما زالت تعتمد وبشدة على الاختبارات التَّقليدية. كما أنها تتفق مع ما ذكره العدوان وقطاوي (٢٠١٦) والعنزي (٢٠١٦) أن تطبيق أساليب التَّقييم الأصيل في بيئة التعليم الجامعي يواجه عدداً من المعوقات منها: الوقت والجهد المبذولين؛ وضعف إمكانات بيئة التَّعلُّم، ويوازيها قلة خبرة المعلمين في تطبيقها لتقييم أداء الطَّلبة، مع ارتفاع الأنصبة التَّدريسية، والتي يقابلها كثرة أعداد الطَّلبة في الفصول التَّدريسية؛ وبالتَّالي تُعتّبر مشاركة المتعلمين في اختيار أساليب تقييمهم تكاد تكون منعدمة في ضوء استجاباتهم.

جدول (٩) أبرز التَّحديات المتعلقة بالمناخ المؤسَّسي العام والتي تعيق التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني

العبارات	متوسط العبارة	الانحراف المعياري
سابعاً: تحديات تتعلق بالمناخ المؤسَّسي العام: تعمل البيئة الجامعية على:		
٣٥. غرس روح التَّعاون والمشاركة.	**٢,٧٢**	٠,٩٤٦
٣٦. بث ثقافة الجودة والتحفيز على العمل.	**٢,٥٨**	٠,٩٧٤
٣٧. تقديم التسهيلات اللازمة للتَّعلُّم.	**٢,٥٣**	٠,٩٦٨
٣٨. اتخاذ القرارات لمعالجة المشكلات.	**٢,٤١**	١,٠٠٣
٣٩. تيسير بيئة العمل الإبداعي والابتكاري.	**٢,٣٩**	١,٠١٨
٤٠. المراقبة المستمرة لأداء المنسوبين في المؤسسة.	**٢,٣٠**	١,٠٥٣

أما فيما يخصّ نتائج التحديات المتعلقة بالمناخ المؤسَّسي العام، فيظهر من الجدول رقم (٩) أن ٣ عبارات وقعت ضمن نطاق الاستجابة (كبيرة). فمناخ التعليم الجامعي كما يراه الطلبة يساعد على غرس روح التَّعاون والمشاركة، وبثّ ثقافة الجودة والتَّحفيز على العمل، مع وجود تسهيلات جيدة لإنجازه. كل تلك الخصائص والمقومات التي نالت درجة تحقق كبيرة، تجعل النَّتيجة مشجعة جداً لتحول بيئة التَّعليم الجامعي في جامعة طيبة إلى مجتمع تعلُّم مهني، وهذا يتفق مع ما ذكره سكموكر (Schmoker, 2005)

من أن أبرز متطلَّبات بناء مجتمع تعلُّم مهني هي حدوث تعلُّم، وتوافر متطلَّبات تحقيق التَّعلُّم من وجود مصادر للتَّعلُّم، ووقت مخصص، وإمكانات مهنية متاحة وغيرها.

كما جاءت العبارات الثلاثة الأخرى في الجدول أعلاه ضمن درجة الاستجابة (قليلة)؛ إذ تشير إلى أن البيئة الجامعية لا تعمل بصورة مرضية على تيسير بيئة العمل الإبداعي والابتكاري، ولا أيضاً فيما يخص اتخاذ القرارات لمعالجة المشكلات، أو مراقبة أداء المنسوبين في المؤسسة بصورة مستمرة. وتُعزى هذه النَّتيجة إلى أن الطَّلبة عادة ما يتذمرون من عدم حلّ مشكلاتهم بالسُّرعة التي يتوقعونها، وأن قنوات التَّواصل مع الطَّالب داخل بيئة التَّعليم الجامعي لا تستخدم وسائل التَّواصل الاجتماعي السَّريعة، بل إن معظم قنوات التَّواصل الإلكترونية مفعّلة من خلال موقع الجامعة الرسمي، وهذا يؤدي إلى بطء الإجراءات، وبالتَّالي إيجاد الحلول، واتخاذ القرارات. ويؤيد هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (Curwood et al., 2015) عندما أطلقوا خدمة تطبيق (Ask Charlie) حيث أن أفراد مجتمع التَّعلُّم المهني أكدوا حاجتهم لخدمات من هذا النوع تتميَّز بالسرعة في توفير المعلومات، وتيسير التَّواصل. كما قد تُعزى هذه النتيجة إلى أن ما يقدمه المسئول من منسوبي الجامعة من خدمات للطَّلبة لا يتم تحت أي نوع من المراقبة التي تغرس الثّقة لدى الطَّالب في بيئته التَّعليمية. ويضاف إليها أنه رغم كثافة الأنشطة، والنَّوادي، والخدمات الطُّلابية المساندة التي تقدمها بيئة التَّعليم الجامعي، يبدو أنها لم تصل لمرحلة الإشباع بالنّسبة لمتطلَّبات الطَّلبة فيما يخصّ تشجيع الإبداع، والابتكار. وهذا يتفق مع ما ذكره (الحريري، ٢٠١١، ١٤٣) أن من أبرز التَّحديات التي تُعيق تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني هو وجود خلل في بعض مكونات البيئة التَّعليمية وعدم تلبيتها لاحتياجات المتعلمين. كما أنها تتفق مع ما علق عليه سليمان (٢٠١٠) أن تكوين مجتمعات التَّعلُّم داخل الجامعات يستلزم ممارستها لأنشطة أساسية من أبرزها تيسير طرق الابتكار والإبداع مما يجعلها مصدراً للتجديد في مجال التَّعليم والتَّعلُّم.

وخلاصة القول، وكما تُظهر نتائج الجداول (٤-١٠) أنه لم تقع أي عبارة ضمن متوسط الاستجابة (درجة قليلة جداً) في جميع عبارات المكونات الأكاديمية الرئيسة للبيئة التَّعليمية. وهذه النَّتيجة تجعل فكرة التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني قابلة للتَّطبيق كون معظم متطلَّبات ومقومات هذا النَّوع من مجتمعات التَّعلُّم متوفرة وبصورة جيدة في مكونات البيئة التَّعليمية.

كما يمكن الخلوص إلى أن البيئة التَّعليمية في جامعة طيبة لا تمثّل تحدياً كبيراً يقف حائلاً دون تحولها إلى مجتمع تعلُّم مهني؛ إلا أنه ينبغي التَّركيز على التَّعلُّم الذي يُعتَبر مرتكز، ومحور مجتمعات التَّعلُّم المهنية، وكذلك أساليب التَّقييم، والمناخ المؤسَّسي العام الذي لابد أن تحكمه ثقافة العمل الجماعي أيضاً. كما أن النَّتائج تبيّن مدى استعداد البيئة التَّعليمية في جامعة طيبة لتخطو خطوة متقدمة في مجال التَّعلُّم وتُكوّن مجتمع تعلُّم مهني يسوده التَّشارك والتَّعاون بين كافة منسوبيه آخذاً في اعتباره تحقيق مبادئه،

ومتطلَّبات إنشائه وإدارته، مع الحفاظ على عوامل نجاحه. وخلاصة نتائج السؤال الأول تتفق مع ما ذكره كلٌّ من هورد (Hord, 1997) وموريسي (Morrissey, 2000) ، ودوفور وإيكر (٢٠٠١)، وحيدر ومحمد (٢٠٠٦)، ودوفور وآخرون (٢٠١٠)، وأبو زيد (٢٠١١)، ووثيقة مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التَّعليم العام (٢٠١٥)، المهدي، والرواحية، والحارثي (٢٠١٦) أن أبرز ما يميّز مجتمعات التَّعلُّم المهني هو التَّركيز على عملية التَّعلُّم بدلاً عن عملية التَّعليم، وتصميم المناهج والمقررات الدّراسية بصورة تُعزّز التَّشاركية والتَّفاعل، مع تغيير دور المتعلم من متلقٍ إلى قائد يسعى لاستغلال قدراته لإدارة التَّغيير المطلوب، إضافة إلى استخدام أساليب تقييم متنوعة تهدف إلى تحسين وتطوير أداء المتعلم بصورة مستمرة، مع التركيز على تعزيز المبادرة، والابتكار، والإبداع، والاستخدام الأمثل للتقنية. كما أنها تتفق مع نتائج دراسة (Peppers, 2014) التي توصلت إلى أن تصورات عينة الدراسة كانت إيجابية نحو مجتمعات التَّعلُّم المهنية، ووصفوها بالبيئة الناجحة نظراً لما تسمح به من تعاون، وتشارك، وتخطيط، وقيادة فاعلة، مما يجعلها بيئة حيوية وفعالة؛ وكذلك دراسة (Zhang & Pang, 2016) التي وصفت أبرز ما يرونه مميزاً لمجتمعات التَّعلُّم المهنية هو تركيزها على التَّعلُّم التَّعاوني، والكفاءة المهنية، والقيادة الميسرة.

إلا أن هذه النتيجة لا تتفق مع ما توصلت إليه دراسة ناصف (٢٠١٢) أن مؤشرات التوجه نحو مجتمع التَّعلُّم المهني في مصر كانت ضعيفة جداً مما يؤكد أن خطط الإصلاح التَّربوي لم تنجح إلى الآن في تكوين هذا النوع من المجتمعات. بالإضافة إلى عد اتفاق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Wilson, 2016) التي أشارت إلى أنه مازالت هناك عوامل تعيق الانخراط في مجتمعات التَّعلُّم المهنية مثل الافتقار إلى القيادة المشتركة، وضعف المشاركة الفعالة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

وللإجابة عن سؤال الدّراسة الثاني، صِيغ الفرض الأول: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو أبرز التَّحديات التي تقف حائلاً دون تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني باعتبار متغير الجنس". ولاختبار صحة هذا الفرض استُخدم اختبار (ت) للعينات المستقلّة Independent Sample T Test لحساب الفروق بين عينة الدّراسة باعتبار متغير الجنس.

جدول (١٠) اختبار ت للعينات المستقلة لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطُّلاب والطَّالبات في أبرز تحديات التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني باعتبار متغير الجنس

عناصر العملية التَّعليمية	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	*مستوى الدَّلالة
التَّعلُّم	ذكر	٣٣,٩٧	١,٨٩	٠,٩٢٦-	٠,٣٥٥
	أنثى	٣٣,٧٧	١,٩٣		
المتعلم	ذكر	٣٣,٤٦	٢,١٥	٢,١٧٤	٠,٠٣٠*
	أنثى	٣٣,٩٥	١,٩٩		
المعلم	ذكر	٣٤,١٦	١,٩٢	١,١٥٣-	٠,٢٤٩
	أنثى	٣٣,٩٠	٢,٠٧		
المحتوى	ذكر	٣٤,١٣	٢,٠٩	٠,٧٠٦-	٠,٤٨١
	أنثى	٣٣,٩٧	٢,٠٩		
طرق التَّدريس	ذكر	٣٣,٢٠	٢,٤٨	٠,٠٥١	٠,٩٥٩
	أنثى	٣٣,١٩	٢,٤٤		
أساليب التَّقييم	ذكر	٢٨,٠٠	١,٩٧	٠,٦٤١-	٠,٥٢٢
	أنثى	٢٧,٨٥	٢,٠٤		
المناخ المؤسَّسي العام	ذكر	٣٢,٩٩	٢,٤٤	٠,٤١٩	٠,٦٧٥
	أنثى	٣٣,١٠	٢,٣٥		

*دالة عند مستوى (٠,٠٥)

دلَّت نتائج الجدول (١٠) على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطُّلاب والطَّالبات فيما يخصّ أبرز التَّحديات التي تقف حائلاً دون تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني في المكونات الأكاديمية الرئيسة للبيئة التَّعليمية: التَّعلُّم، والمعلم، والمحتوى، وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم، والمناخ المؤسَّسي العام. وقد ترجع هذه النَّتيجة إلى تقارب وجهات النَّظر بين الطُّلاب والطَّالبات فيما يخصّ درجة تحقق متطلَّبات نجاح البيئة التَّعليمية في جامعة طيبة. كما قد يرجع السَّبب وراء هذه النَّتيجة هو رضا الطُّلاب والطَّالبات عامة عن مكونات البيئة التَّعليمية على وجه العموم، إذا إنه بالعودة إلى نتائج الجداول (٤-١٠) أنه لم تقع أي عبارة ضمن متوسط الاستجابة (درجة قليلة جداً)، وهو ما يؤكد جودة المكونات الأكاديمية الرئيسة للبيئة التَّعليمية في جامعة طيبة. ويُعتَبر هذا مؤشراً لتوفر أبرز متطلَّبات تحول البيئة التَّعليمية بجامعة طيبة إلى مجتمع تعلُّم مهني.

كما جاءت نتائج الجدول أعلاه مؤكدة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطُّلاب والطَّالبات فيما يتعلق "بالمتعلم"، حيث بلغت قيمة (ت) (٢,١٧٤) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٣٠) لصالح الطَّالبات بمتوسط (٣٣,٩٥) وانحراف معياري (١,٩٩). ويمكن أن تُعزى هذه النَّتيجة إلى أن الطَّالبات يحظين بتنوع الخبرات التَّعليمية والتَّعلُّمية نظراً لتدريسهنّ من قبل عضوات هيئة التَّدريس وأعضاء

هيئة التَّدريس من خلال الدَّائرة التّلفزيونية المغلقة، وهذا بالتَّالي يجعلهنّ أكثر تنوعاً في الخبرات والممارسات العملية. كما أن طبيعة إقبال الطَّالبات على التَّعلُّم عادة يتميَّز بالدَّافعية، والرغبة في التَّعلُّم، والقدرة على المناقشة، والحوار، والتَّفكير الحرّ، وكذلك الاتجاه نحو التَّعلُّم ذاتياً بشكلٍ متميّز. وعليه، قد يفوق تقديرهنّ للمقومات المطلوبة في المتعلم تقدير الطُّلاب. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (Pirtle, 2014) في ضرورة أن يتسم المتعلم بالفاعلية، والنَّشاط، والدَّافعية، والرغبة في التَّعلُّم، والقدرة على مراقبة تقدمه نحو تحقيق أهداف تعلُّمه. وعليه، يقبل الفرض الصَّفري جزئياً، حيث توجد فروق دالة إحصائياً في مُكوّنٍ واحد للبيئة التَّعليمية وهو المتعلم لصالح الطَّالبات.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

وللإجابة عن سؤال الدّراسة الثالث، صِيغ الفرض الثاني للدّراسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو أبرز التَّحديات التي تقف حائلاً دون تحول بيئة التَّعليم الجامعي إلى مجتمع تعلُّم مهني باعتبار متغير التَّخصُّص". ولاختبار صحة هذا الفرض استُخدم اختبار (ت) للعينات المستقلّة Independent Sample T Test لحساب الفروق بين عينة الدّراسة باعتبار متغير التَّخصُّص (كليات نظرية وعلمية).

جدول (١١) اختبار ت للعينات المستقلة لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطُّلاب والطَّالبات في أبرز تحديات التَّحول إلى مجتمع تعلُّم مهني باعتبار متغير التَّخصُّص

عناصر العملية التَّعليمية	التَّخصُّص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	*مستوى الدَّلالة
التَّعلُّم	نظري	٣٤,٠٦	١,٨٧	٣,٦٩٦	٠,٠٠٠*
	علمي	٣٣,٤٤	١,٩٥		
المتعلم	نظري	٣٤,١٣	٢,٠٦	٢,١٥٦	٠,٠٣٢*
	علمي	٣٣,٦٣	١,٩٦		
المعلم	نظري	٣٤,١٣	١,٩٩	٢,٤٤٧	٠,٠١٥*
	علمي	٣٣,٦٧	٢,٠٩		
المحتوى	نظري	٣٤,١٥	٢,٠٤	١,٩٨٦	٠,٠٤٨*
	علمي	٣٣,٧٧	٢,١٦		
طرق التَّدريس	نظري	٣٣,٤٤	٢,٤٢	٢,٧٨٤	٠,٠٠٦*
	علمي	٣٢,٨٤	٢,٤٤		
أساليب التَّقييم	نظري	٢٨,٠٦	٢,٠١	٢,٤١٦	٠,٠١٦*
	علمي	٢٧,٦٢	٢,٠٣		
المناخ المؤسَّسي العام	نظري	٣٢,٢٩	٢,٣٧	٢,٤٦٠	٠,٠١٤*
	علمي	٣٢,٧٧	٢,٣٣		

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

جاءت نتائج الجدول رقم (١١) مؤكدة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة في جميع المكونات الأكاديمية الرئيسة للبيئة التَّعليمية، حيث بلغت قيمة (ت) (٣,٦٩٦) للتَّعلُّم وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠) لصالح الكليات النَّظرية بمتوسط (٣٤,٠٦) وانحراف معياري (١,٨٧). كما بلغت قيمة (ت) (٢,١٥٦) فيما يخصّ المتعلم وهي دالة عند مستوى (٠,٠٣٢) لصالح الكليات النَّظرية بمتوسط (٣٤,١٣) وانحراف معياري (٢,٠٦). وأكدت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة فيما يخصّ المعلم حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٤٤٧) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١٥) لصالح الكليات النَّظرية بمتوسط (٣٤,١٣) وانحراف معياري (١,٩٩). كما بلغت قيمة (ت) (١,٩٨٦) فيما يتعلق بالمحتوى وهي دالة عند مستوى (٠,٠٤٨) لصالح الكليات النَّظرية بمتوسط (٣٤,١٥) وانحراف معياري (٢,٠٤). ودلت نتائج الجدول أعلاه على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة في طرق التَّدريس حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٧٨٤) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠٦) لصالح الكليات النَّظرية بمتوسط (٣٣,٤٤) وانحراف معياري (٢,٤٢). وبلغت قيمة (ت) (٢,٤١٦) في أساليب التَّقييم وهي دالة عند مستوى (٠,٠١٦) لصالح الكليات النَّظرية بمتوسط (٢٨,٠٦) وانحراف معياري (٢,٠١).

ويمكن أن يكون السَّبب وراء هذه النَّتيجة هو رضا طلبة جامعة طيبة من الكليات النَّظرية عن المكونات الأكاديمية الرئيسة للبيئة التَّعليمية: التَّعلُّم، والمتعلم، والمعلم، والمحتوى، وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم، وهذا الرضا ناتج عن توفر متطلَّبات إكمال، ونجاح الطَّلبة في التَّخصُّصات النَّظرية التي عادة ما تكون متواضعة جداً ولا تخرج عن توفير فصول دراسية مجهزة، ومصادر التَّعلُّم الأساسية، والخدمات الطُّلابية المساندة، مقارنة بمتطلَّبات التَّخصُّصات العلمية التي يقل مستوى رضاهم نظراً لتعدد وتنوع احتياجاتهم من معامل، وأجهزة، وأعضاء هيئة تدريس ذوي كفاءة عالية، وتسهيلات للزيارات الميدانية الدَّائمة لمؤسسات المجتمع المختلفة. يضاف إلى ذلك إمكانية تنوع استراتيجيات طرق التَّدريس وأساليب التَّقييم التي تتفق مع المحتوى الذي عادة يتسم بالسهولة والثَّبات النّسبي في التَّخصُّصات النَّظرية مقارنة بالتَّخصُّصات العلمية التي تخضع للتَّغيير، والتَّجديد والتَّطوير الدَّائم بسبب المستحدثات العلمية التي تتسم بالتَّغير المستمر، وبالتَّالي تقلّ فرص تنوع استخدام استراتيجيات، وطرق تدريسية، وأساليب تقييمية تتفق مع ديناميكية المحتوى العلمي. كما دلت نتائج الجدول أعلاه على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة في المناخ المؤسَّسي العام حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٤٦٠) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١٤) لصالح الكليات العلمية بمتوسط (٣٢,٧٧) وانحراف معياري (٢,٣٣).

وبالنَّظر للنَّتيجة أعلاه، فيمكن أن يرجع السَّبب وراء رضا طلبة التَّخصُّصات العلمية عن المناخ المؤسَّسي العام في الجامعة هو تقدير إدارة الجامعة لتعدد، وتنوع احتياجات

التَّخصُّصات العلمية، ورغم كل الصعوبات التي تواجه هذه التَّخصُّصات فيما يخصّ مكونات البيئة التَّعليمية الأخرى، إلا أن الجامعة تبذل قصارى جهدها في توفير كافة الاحتياجات التي يمكن أن تدعم تعلُّم طلبة التَّخصُّصات العلمية مثل تقديم التَّسهيلات اللازمة للتَّعلُّم من خلال المعامل والأجهزة والعيادات لممارسة التَّدريب أثناء الدّراسة، كما أن البيئة التَّعليمية في الجامعة تعمل على غرس روح التَّعاون والمشاركة لدى طلبة التَّخصُّصات العلمية من خلال السماح لهم بالتَّعاون مع مؤسسات المجتمع المختلفة لنشر الوعي الصّحي، والبيئي، ونشر المستحدثات الجديدة في مجال التقنية والاتصال، وبالتَّالي يجد الطَّلبة أنفسهم داخل بيئة محفزة على العمل الإبداعي والابتكاري، وتزيد من فرص اكتسابهم للخبرات التَّعلُّمية من خلال الممارسة والعمل وهذا يتفق مع ما ذكره الحريري (٢٠١١) من أهمية استيفاء بيئة التَّعلُّم لكلّ ما يساعد على حدوث التَّعلُّم. كما أن هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو زيد (٢٠١١)، والمهدي، والرواحية، والحارثي (٢٠١٦)، وكذلك دراسة (Peppers, 2015) ودراسة (Zhang & Pang, 2016) التي توصلت إلى أن تصورات إيجابية نحو مجتمعات التَّعلُّم المهنية، لأنها تسمح بالتعاون، والتشارك، مما يجعلها بيئة حيوية وفعالة؛ وتركز على الكفاءة المهنية، والقيادة الفاعلة.

أما بالنسبة للتَّخصُّصات النَّظرية فجُلّ مشاركاتهم تكون داخل الجامعة، وفي صورة عروض، وندوات، ومحاضرات لا تؤدي إلى تنوع الخبرات، والممارسات العملية للتَّعلُّم كما يتحصَّل عليه طلبة التَّخصُّصات العلمية. وهذه النتيجة –فيما يخصُّ التخصصات النظرية-تتفق مع ما توصلت إليه دراسة ناصف (٢٠١٢) ودراسة (Wilson, 2016) أن مؤشرات التوجه نحو مجتمع التَّعلُّم المهني لم تنجح إلى الآن إذ مازالت هناك عوامل تعيق الانخراط والمشاركة الفعالة في مجتمعات التَّعلُّم المهنية.

وعليه، يرفض الفرض الصَّفري، حيث توجد فروق دالة إحصائياً في جميع مكونات بيئة التَّعليم والتَّعلُّم باعتبار متغير التَّخصُّص (كليات علمية، وكليات نظرية).

توصيات الدّراسة

١. بثّ ثقافة إنشاء مجتمعات التَّعلُّم المهنية في مؤسسات التَّعليم العالي والتَّركيز على أن التَّعلُّم التَّشاركي والتَّعاوني والمعتمد على الخبرات هو محور نشاطها، وأبرز أهدافها.
٢. نشر ممارسات مجموعات التَّعلُّم النَّاجحة والدُّروس المستفادة بين أعضاء الهيئة التَّدريسية في الجامعات، وتبادل الخبرات التَّعلُّميّة الفعالة والتي تزيد من فرص التَّعلُّم.

٣. بناءً على نتائج الدّراسة، يظهر جلياً ضرورة الاهتمام بتطوير المناهج والخطط الدّراسية، وطرق التَّدريس، وأساليب التَّقييم بما يحقق نواتج التَّعلُّم، مع دمج تقنيات الاتصال والمعلومات، وتوظيفها لتحقيق نواتج التَّعلُّم.
٤. ضرورة تخصيص دورات تدريبية لمنسوبي المؤسسة تهدف إلى كيفية إتقان إدارة التَّعاون والتَّشاركية في العمل، كمهارات أساسية يحتاجها أعضاء هيئة التَّدريس قبل الانخراط في مجتمع التَّعلُّم المهني.
٥. اعتماداً على نتائج الدّراسة، تُعتّبر القيادة الواعية والدَّاعمة أمراً ضرورياً لبناء واستدامة مجتمعات التَّعلُّم المهني؛ لأنها تعمل على تحديد المسئوليات، وتأمين الموارد المادية والبشرية اللازمة للتَّعلُّم، وإيجاد قنوات للتَّواصل الدَّائم والمستمر على الصعيدين الرأسي والأفقي.
٦. يتطلَّب إنجاح مجتمعات التَّعلُّم المهنية في مؤسسات التَّعليم العالي بفاعلية توفير كل أنواع الدَّعم الإداري، والمالي، والبشري الذي يساعد في تحقيق متطلَّبات تلك المجتمعات.

المراجع العربية

أبو زيد، عمرو صالح عبد الفتاح (٢٠١١). بناء مجتمعات التَّعلّم المعرفي الشبكي وأثرها على معلمي العلوم. **مجلة كلية التَّربية بالفيوم-مصر**، (١١)، ١٦٧-٢٢٠.

أشوين، بول (٢٠٠٩). **تغيير بيئة التَّعليم الجامعي: تطور التَّعلّم والتَّدريس** (ترجمة: لميس عمر). المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة العبيكان.

البربري، محمد أحمد عوض (٢٠١٤). مجتمعات التَّعلّم وتحقيق التَّكاتف الأكاديمي بالأقسام العلمية بالجامعات، دراسة مقارنة بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية. **المجلة الدولية للأبحاث التَّربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٣٦**، ١-٤٢.

البشير، أكرم؛ برهم، أريج عصام (٢٠١٢). استخدام استراتيجيات التَّقويم البديل وأدواته في تقويم تعلُّم الرياضيات واللُّغة العربية في الأدلة. **مجلة العلوم التَّربوية والنَّفسية كلية العلوم التَّربوية، الجامعة الهاشمية. مجلد٣ (١).**٢٤٢ – ٢٧٠.

تمام، شادية عبد الحليم؛ عفيفي، أميمة محمد (٢٠٠٩). **فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية قدرات أعضاء هيئة التَّدريس في ضوء احتياجاتهم التَّدريبية.** بحث مقدم للمؤتمر الدولي السابع: "التَّعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة-الإتاحة-التَّعلُّم مدى الحياة"، في الفترة من ١٥-١٦ يوليو ٢٠٠٩. معهد الدّراسات التَّربوية بجامعة القاهرة، مصر (١١٣١-١٢٢٤).

الحريري، رافدة عمر (٢٠١٠). **القيادة وإدارة الجودة في التَّعليم العالي.** الأردن، عمان: دار الثَّقافة للنشر والتوزيع.

الحريري، رافدة عمر (٢٠١١). **الجودة الشَّاملة في المناهج وطرق التَّدريس.** الأردن، عمان: دار الثَّقافة للنشر والتوزيع.

حسن بت، حسين بن قاسم (٢٠١٦). الكفايات المهنية المنشودة لدى القيادات المدرسية لتطبيق معايير مجتمعات التَّعلُّم بمؤسسات التَّعليم العام السعودية: نموذج مقترح. **مجلة الثقافة والتَّنمية**، ١٦ (١٠٣)، ١-٦١.

حيدر، عبد اللطيف (٢٠٠٤). الأدوار الجديدة لمؤسسات التَّعلّم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة. **مجلة كلية التَّربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٩** (٢١)، ١-٤٤.

حيدر، عبد اللطيف؛ محمد، محمد المصيلحي (٢٠٠٦). دور المدرسة كمجتمع تعلّم مهني في بناء ثقافة التَّعلُّم وتنميتها. **مجلة كلية التَّربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢١** (٢٣)، ٣١-٥٨.

دوفور، ريتشارد؛ إيكر، روبرت (٢٠٠١). **المجتمعات المهنية التَّعليمية أثناء العمل أفضل الأساليب لزيادة تحصيل الطُّلاب.** المملكة العربية السعودية، الدمام: دار الكتاب التَّربوي للنشر والتوزيع.

دوفور، ريتشارد؛ دوفور، ربيكا؛ إيكر، روبرت؛ ماني، توماس (٢٠١٠). **التَّعلّم بالممارسة: دليل مجتمعات التَّعلُّم المهني أثناء العمل**. (ترجمة: مكتب التَّربية العربي لدول الخليج). المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتب التَّربية العربي لدول الخليج.

دوفور، ريتشارد؛ فولان، ميشيل (٢٠١٤). الثقافات تُبنى لتبقى (**المجتمعات التَّعليمية المهنية أثناء العمل**). المملكة العربية السعودية، الدمام: دار الكتاب التَّربوي للنشر والتوزيع.

الزايد، زينب عبد الله؛ حج عمر، سوزان حسين (٢٠١٦). تأثر مجتمعات التَّعلّم المهنية على الإنترنت في فهم معلمات العلوم الطبيعية العلم وممارسات تدريسها. **المجلة الأردنية في العلوم التَّربوية، ١٢**(٣)، ٣٤٩-٣٦٢.

سعودي، علاء الدين حسن (٢٠١٨). برنامج قائم على مدخل مجتمعات التَّعلم المهنية لتنمية مهارات تدريس القواعد والاتجاه نحوها لدى معلمي اللغة العربية. **مجلة القراءة والمعرفة-مصر، ١٩٥**، ٨٧-١٣٢.

سليمان، هالة عبد المنعم أحمد (٢٠١٠). **آليات عمل المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار: دراسة تحليلية في ضوء مفهوم مجتمعات التَّعلُّم**. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي الثامن بعنوان: "المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي: الواقع والرؤى المستقبلية"، في الفترة ٢٤-٢٦ أبريل ٢٠١٠م (ص ص ٩٦٤-١٠٠٠). جمهورية مصر العربية، القاهرة.

الشخيبي، علي السيد (٢٠٠٣). **الطَّالب وعضو هيئة التَّدريس من منظور مجتمع المعرفة**. بحث مقدم للمؤتمر التاسع للوزراء المسؤولين عن التَّعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي (التَّعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة)، ١٥ – ١٨ ديسمبر. المنظمة العربية للتربية والثَّقافة والعلوم، دمشق (٤٣٩-٤٨٧).

الشربيني، أحلام الباز حسن (٢٠١٠). برنامج قائم على خرطنة المنهج لمعلمي العلوم لتحسين متطلبات الكفاءة الذاتية وتقدير مجتمع التَّعلُّم المهني. **دراسات في المناهج وطرق التَّدريس بمصر**، (١٥٠)، ١٦٥-١٦٩.

الصالحية، فاطمة محمد سالم؛ بنت الهاشم نور حياتي (٢٠١٨). تطبيق مجتمعات التَّعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التَّحصيل الدراسي للطُّلاب. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس-المملكة العربية السعودية، ٩٧**، ٤٤٧-٤٧٢.

طعيمة، رشدي؛ النقيب، عبد الرحمن؛ البندري، محمد؛ سليمان، سعيد؛ سعيد، محسن، عبد الباقي، مصطفى (٢٠١٠). **الجودة الشَّاملة في التَّعليم**. (الطبعة الثالثة). الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العبادي، هشام فوزي؛ الطائي، يوسف حجيم (٢٠١١). **بيئة التَّعليم الجامعي من منظور إداري: قراءات وبحوث**. الأردن، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

العدوان، زيد سليمان محمد؛ قطاوي، محمد إبراهيم (٢٠١٦). درجة معرفة معلمي

الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي، وممارساته، وصعوبات تطبيقه في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. **المجلة التربوية -الكويت، ٣٠(١١٩)**، ٢٣٦-١٩٣.

عطية، محسن علي (٢٠٠٩). **الجودة الشَّاملة والجديد في التَّدريس.** الأردن، عمان: دار الصَّفاء للنشر والتوزيع.

عليمات، صالح ناصر (٢٠٠٨). **إدارة الجودة الشَّاملة في المؤسسات التَّربوية: التَّطبيق ومقترحات التَّطوير.** الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

العنزي، سعود بن فرحان (٢٠١٦). مدى تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التَّقويم الواقعي وأدواته في محافظة حفر الباطن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. **مجلة كلية التَّربية في العلوم التربوية -كلية التَّربية – جامعة عين شمس -مصر، ٤٠(١)**، ٦٤-١٣.

العيدروس، أغادير سالم (٢٠١٢). **رؤية مقترحة لتحقيق جودة التَّعليم العالي بتطبيق مبدأ المسؤولية على الهيئة التَّدريسية**. بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثاني: "التَّربية ومهارات التَّعلُّم والتَّعليم". جامعة الإسراء، الأردن (١-٢٩).

محمدين، حشمت عبد الحكيم؛ موسى، أحمد محمد (٢٠١٧). متطلبات تطبيق مجتمعات التَّعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين. **مجلة التَّربية للبحوث التَّربوية والنفسية والاجتماعية، ١٧٢** (١)، ١٢-٧٢.

مزارة، نعيمة؛ شعباني، مليكة؛ سيد، نوال (٢٠١٧). **برامج إعداد معلم اللغة العربية قبل الالتحاق بالخدمة في المدارس العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس والطَّلبة المعلمين**. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثالث لكلية التَّربية جامعة ٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة التَّربويين العرب بعنوان: "مستقبل إعداد المعلم وتنميته في الوطن العربي" أبريل ٢٠١٧ مجلد٦ (١٥٨٩-١٦١٦)، مصر، الجيزة.

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التَّعليم العام (٢٠١٥). **مجتمعات التَّعلّم المهنية.** البرنامج الوطني لتطوير المدارس. الإصدار الأول.

المهدي، ياسر؛ الرواحية، بدرية؛ الحارثي، عائشة (٢٠١٦). واقع توافر أبعاد مجتمعات التَّعلُّم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان. **مجلة الدّراسات التَّربوية والنَّفسية بسلطنة عمان، ١٠** (٢)، ٢٧١-٢٨٩.

ناصف، محمد أحمد حسين (٢٠١٢). مجتمعات التَّعلّم كمدخل لإصلاح مدارس التَّعليم العلم في مصر: دراسة تحليلية. **مجلة كلية التَّربية بجامعة طنطا، (٤٨)**، ٢٦٩-٣٥٨.

النفيعي، غادة (٢٠١٥). **مؤسسات التَّعليم العالي والتَّحول نحو مجتمع التَّعلّم: أفكار وممارسات.** ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الرابع للتَّعليم الإلكتروني والتَّعليم

عن بعد بعنوان: "تعلم مبتكر-لمستقبل واحد"، في الفترة ١١-١٤ جمادى الأولى ١٤٣٦هـ/٢-٥ مارس ٢٠١٥م. المملكة العربية السعودية، الرياض.

هارتلي، بيتر؛ وودز، أماندا؛ بيل، مارتن (٢٠٠٨). **تعزيز التَّدريس في التَّعليم العالي: مقاربات جديدة لتحسين تعلُّم الطُّلاب**. (ترجمة: معين الإمام). المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة العبيكان.

هلل، شعبان أحمد محمد (٢٠١٣). التَّعلّم **بمدارس التَّعليم العام بمصر: دراسة تحليلية.** رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم أصول التَّربية، كلية التَّربية، جامعة دمنهور: مصر.

المراجع الأجنبية

Bond, V. (2016). Using online professional learning communities to encourage dialogue in university/college mathematics. *The International Journal for Technology in Mathematics Education*, *23*(2), 87-91. DOI: 10.1564/tme_v23.2.04

Bryson, C. (2016). Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education. *International Journal for Academic Development, 21* (1), 84-86. https://doi.org/10.1080/1360144x.2016.1124966

Cantor, J. A. (1997). *Experiential Learning in Higher Education: Linking Classroom and Community*. ERIC Digest. Retrieved from:http://www.ericdigests.org/1997-4/higher.htm

Curwood, J. S., Tomitsch, M., Thomson, K., & Hendry, G. D. (2015). Professional learning in higher education: Understanding how academics interpret student feedback and access resources to improve their teaching. *Australasian Journal of Educational Technology*, *31*(5), 556- 571. https://doi.org/10.14742/ajet.2516

Dillard, H. K. (2016). Pre-service training in professional learning communities benefits novice teacher. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, *9*(2), 1-13.

DuFour, R. (2004). What is a" professional learning community"? *Educational leadership, 61* (8), 6-11.

Duncan- Howell, J. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British journal of*

educational technology, *41* (2), 324-340. Retrieved from: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2009.00953.x/full

Fresko, B., & Nasser-Abu Alhija, F. (2015). Induction seminars as professional learning communities for beginning teachers. *Asia-Pacific journal of teacher education*, *43*(1), 36-48. http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2014.928267

Healey, M., Flint, A. & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. The Higher Education Academy.

Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement.* Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Kulavuz-Onal, D., & Tatar, S. (2017). Teacher burnout and participation in professional learning activities: Perspectives from university English language instructors in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *13*(1), 283-303.

Lock, J. V. (2006). A new image: Online communities to facilitate teacher professional development. *Journal of Technology and Teacher Education*, *14* (4), 663. Retrieved from: http://www.ericdigests.org/1997-4/higher.htm

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement* (Vol. 45). Teachers College Press, Columbia University.

McLoughlin, C. (1999). The implications of the research literature on learning styles for the design of instructional material. *Australian Journal of Educational Technology*, *15*(3), 222-241. Retrieved from: http://goo.gl/2joxy1

Morrisey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Peppers, G. J. (2014). Teachers' perceptions and implementation of

professional learning communities in a large suburban high school. *National Teacher Education Journal*, 8 (1), 25-31.

Pirtle, S. S. (2014). Implementing effective professional learning communities. SEDL *Insights*, *2* (3), 1-8.

Schmoker, M. (2005). Here and now: Improving teaching and learning. In R. DuFour, R. Eaker, & R. DuFour (Eds.), *On common ground* (pp. xi–xvi). Bloomington, IN: Solution Tree.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2008). *Teacher professional learning and development*. UNISCO: Educational Practices Series-18.

Tinto, V. (2003). Learning better together: The impact of learning communities on student success. *Higher Education monograph series*, *1* (8), 1-8.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, *24* (1), 80-91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004

Wilson, A. (2016). From professional practice to practical leader: Teacher leadership in professional learning communities. *International Journal of Teacher Leadership, 7* (2).

Zhang, J., & Pang, N. S. K. (2016). Exploring the characteristics of professional learning communities in China: A mixed-method study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *25*(1), 11-21. DOI 10.1007/s40299-015-0228-3

الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس الدمج بمدينة الرياض

إعداد

عبير سليمان الاصقه

قسم الاداره التربويه – جامعه الملك سعود

استلام البحث : ٢٠١/١٠/٢٨ **قبول النشر** : ٢١ / ١١ / ٢٠١٨

مقدمـــــــة :

المدارس مؤسسات تربوية لها نظامها، حيث تعتمد العملية التربوية في نجاحها وتحقيق أهدافها على الأدوار الأساسية للقائمين عليها بشكل مباشر أو المعنيين بها بشكل غير مباشر، وعلى الرغم من الأهمية الواضحة لأدوار كل العاملين في المؤسسة التربوية إلا أن الهيئة الإدارية تمارس دوراً مهماً، فهم المسؤولين عن قيادة وتوجيه جميع الجهود والقوى التي تعمل معهم لتحقيق الأهداف المرجوة للمدرسة، بالإضافة إلى مسؤوليتهم في توفير وتهيئة التسهيلات اللازمة للعملية التربوية وهم في النهاية مسئولين عن تحسين مستوى تعليم الطلاب في مدرستهم، فالهيئة الإدارية يمثلون دعامة رئيسية في العمل المدرسي. وقد حظيت كثير من مناطق المملكة برعاية كريمة من الحكومة لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بكافة فئاتهم ، إذ اعتنت بهم وجندت لخدمتهم الطاقات البشرية والمادية والمكانية ، فهذه وزارة التربية والتعليم ممثلة في الأمانة العامة للتربية الخاصة تؤدي دورها بفاعلية تجاه هذه الفئة وبخطوات حثيثة من أجل تطوير وتحسين الخدمات التربوية والتعليمية والتدريبية المقدمة لهم . وما أسلوب الدمج التربوي الذي تسعى لتطبيقه في كافة مناطق المملكة إلا واحد من هذه الشواهد العملاقة للوصول إلى هدفها الإستراتيجي وهو الدمج الشامل لهذه الفئات الخاصة في بيئاتهم ومجتمعاتهم العادية .

ومع الانتشار السريع لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية حيث تؤدي ـ غالبا ـ إلى زيادة الأعباء والمهام المناطة بمديري تلك المدارس، مما يؤدي إلى بعض الصعوبات التي تواجه أولئك المديرين، وعدم معرفة هذه المشكلات أو معرفتها وعدم علاجها بالتأكيد سوف يخل بهذه البرامج ويقلل من الفائدة المرجوة منها، وتعد المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملحق بها برامج للتربية الخاصة من الموضوعات التي تتحدى المهتمين بتطوير الإدارة المدرسية، ولذلك حظيت باهتمام مجموعة من الباحثين الذين أجروا بعض الدراسات لهذه المشكلات، ومن هذه الدراسات دراسة (نوف جمعة ،

١٤٢٨هـ) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات الإدارية والتعليمية و الاجتماعية التي تواجه الإدارة المدرسية في مدارس تطبيق الدمج التربوي من وجهة نظر مديرات المدارس ومعلماتها لما تعانيه الهيئة الإدارية من مشكلات تعيق تنفيذ البرامج المخصصة للتربية الخاصة ، وكذلك دراسة (الضيدان ، ١٤٢٧هـ) والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في مدينة الرياض لنفس الأسباب سالفة الذكر في دراسة نوف وكذلك دراسة (البراهيم ، ١٤٢٣هـ) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات الاجتماعية، والفنية، والإدارية، التي تواجه مديري المدارس الملحق بها فصول دمج المعوقين سمعياً بوزارة المعارف، وكذلك التعرف على الاختلافات في رؤى المديرين والوكلاء ومشرفي الفصول تجاه هذه المشكلات، وكذلك التوصل إلى مقترحات للتغلب على هذه المشكلات من وجهة نظر أفراد الدراسة وغيرها من الدراسات التي سوف يشار إليها في هذه الدراسة، وقد أجمعت هذه الدراسات على وجود بعض المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملحق بها برامج الدمج، ومن أبرز نتائج تلك الدراسات عدم ملاءمة المباني المدرسية، وكذلك عدم وضوح المهام، وكثرة الأعباء الإدارية وغيرها من المشكلات، والرياض شأنها شأن غيرها من مدن المملكة ومحافظاتها التي تطبق برامج الدمج في مدارس التعليم العام، وحيث أنها لم تحظ بدراسة مستقلة لما تتعرض لها الإدارات المدرسية التي تشرف على برامج الدمج تلك من مشكلات، من أجل تشخيصها ومحاولة علاجها وتقديم المقترحات التي من شأنها تحقيق أهداف تلك البرامج لكي تقوم بدورها على أكمل وجه.

مشكلة الدراسة:

لا شك أن الإدارة في حد ذاتها مسألة صعبة لما فيها من كثرة التفاصيل المتعلقة بالنواحي الكتابية والتنسيقية بين الأفراد وبين احتياجات العمل، ويزيد على ذلك إذا كانت المسألة محاولة التوفيق بين فئتين مختلفتين في الاحتياجات التعليمية والشخصية، فالدمج التربوي يعمل على تعميق فهم المربين للفروق الفردية بين الأطفال، كما يظهر للمتخصصين وغير المتخصصين على حد سواء، أن أوجه التشابه بين التلاميذ العاديين وأقرانهم غير العاديين أكبر من أوجه الاختلاف (الموسى،١٩٩٩ : ٥-٦). وكذلك المساعدة على حل المشكلات الاجتماعية والسلوكية والتعليمية للطلاب في المدارس العادية (نصرالله،٢٠٠٢م: ٢١٥-٢١٧) ، ونظراً لأن العملية التعليمية في هذه الأثناء تحتاج بناء جسر من الثقة بين الإدارة وأولياء الأمور، باعتبارهم شركاء في عملية التربية، وذلك من خلال الجذب المتعمد لهم، وإشراكهم في أنشطة وقرارات المدرسة، وحل مشكلات الطلاب من خلال التعاون والتفاهم بينهما(الرفاعي،١٤٢٢هـ :٢٦) ، يمكن للباحثة أن تصوغ مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال التالي :

ما الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية للمدارس الملحق بها برامج للتربية الخاصة في الرياض من وجهة نظر إدارة ومعلمات تلك المدارس؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي :

١. التعرف على الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية للمدارس الملحق بها برامج للتربية الخاصة في الرياض .
٢. التعرف على الاختلافات - إن وجدت - بين أفراد الدراسة في تحديد الصعوبات التي تواجه إدارة ومعلمات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بمدينة الرياض تبعا للمتغيرات التالية : (التخصص الوظيفي – المؤهل الدراسي).

أسئلة الدراسة :

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية :

١. ما الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية للمدارس الملحق بها برامج للتربية الخاصة في الرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة ؟
٢. هل تختلف وجهات نظر أفراد الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة : (التخصص الوظيفي – المؤهل الدراسي) تجاه تلك الصعوبات ؟
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي دراجات أفراد عينة الدراسة على متغيري (التخصص الوظيفي – المؤهل الدراسي) تجاه مشكلة الدراسة ؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها في ضوء المبررات التالية :

١. أهمية دور الإدارة المدرسية، وخاصة المتخصصين منهم في التربية الخاصة في إنجاح برامج الدمج من خلال قناعتهم ورضاهم التام وعدم وجود اتجاهات سلبية نحوها.
٢. الحاجة إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه الإدارات المدرسية الملحق بها برامج التربية الخاصة في مدينة الرياض .
٣. قلة الدراسات التي تناولت موضوع هذه الدراسة حيث أنها من أوائل الدراسات التي تلقي الضوء على الإدارات المدرسية بكل تشكيلاتها والصعوبات التي تواجهها في تطبيق برامج الدمج مع برامج الدراسة العادية على مستوى المملكة العربية السعودية على حد علم الباحثة.

حدود الدراسة :

أ) الحدود الموضوعية :

تتمثل حدود الدراسة الموضوعية في بيان المشكلات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في مدينة الرياض.

ب) الحدود المكانية :

تقتصر حدود الدراسة المكانية على جميع المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في مدينة الرياض، وهذه البرامج هي (الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، الاعاقة الفكرية، صعوبات التعلم، التوحد).

ج) الحدود الزمانية :

ستطبق الدراسة ميدانيا في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٢/١٤٣٣هـ

مصطلحات الدراسة :

- **الصعوبات الإدارية :**

هي العوائق التي تواجه المدير أثناء عمله الرسمي وتؤدي إلى الإخلال بسير العمل وتحول دون تحقيق الأهداف التربوية المرجوة .

- **الإدارات المدرسية :**

مجموعة عمليات وظيفية تمارس بغرض تنفيذ مهام مدرسية بواسطة آخرين عن طريق تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة مجهوداتهم وتقويمها، وتؤدى هذه الوظيفة من خلال التأثير في سلوك الأفراد لتحقيق أهداف المدرسة (درويش ، ٢٠٠٦، ١٩).

- **برامج التربية الخاصة الملحقة** :

هي عبارة عن إلحاق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بفصول خاصة بهم بالمدارس العادية،حيث يتلقون العناية التربوية والتعليمية الخاصة بهم، مع إتاحة الفرصة لهم للاندماج مع أقرانهم العاديين في الأنشطة اللاصفية وفي مرافق المدرسة المشتركة. (وزارة المعارف ،١٤٢٠هـ ، ٤٧) .

ويقصد ببرامج التربية الخاصة الملحقة في هذه الدراسة تلك البرامج التي تقدم لفئات غير العاديين في المدارس العادية، وهم :

- **الصم و ضعاف السمع :**

الأصم هو " من يعاني من عجز سمعي يبدأ بـ ٧٠ ديسبل فأكثر ويحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام سواء باستخدام السماعات أو بدونها. (العبدالجبار و مسعود ،١٤٢٣هـ ،١١).

وضعيف السمع هو الشخص الذي يعاني من عجز جزئي في حاسة السمع، فلديه بقايا سمعية تؤهله للتفاعل مع الآخرين عبر وسائل معينة، أي باستخدام معينات سمعية للحفاظ على ما لديه من بقايا سمعية (القريطي ،٢٠٠١م ،٣١٠-٣١١).

- **المكفوفون و ضعاف البصر:**

"الكفيف هو الشخص الذي تقل حدة إبصاره بأقوى العينين بعد التصحيح عن ٢٠/٢٠٠ قدم " (الموسى،١٤١٩هـ ،٤٣) . " وضعيف البصر هو الشخص الذي

يستطيع أن يقرأ الكلمات المكتوبة بحروف مكبرة أو باستخدام نظارة طبية وتتراوح حدة إبصاره ما بين ٢٠/٧٠ إلى ٢٠/٢٠٠ قدم " (المعايطة وآخرون ، ١٤٢٠هـ، ٣٤) .

- **المعاقون فكرياً :**

المعاقون فكرياً القابلون للتعليم هم" التلاميذ الملتحقون بأحد برامج التربية الخاصة الذين تتراوح درجة ذكاؤهم ما بين (٥٥- ٧٥) درجة تقريبا على اختبار وكسلر، أو (٥٢-٧٣) درجة تقريبا على اختبار ستانفورد بينيه، أو ما يعادل أي منهما من اختبارات الذكاء المقننة والذين تنطبق عليهم شروط القبول الرسمية " (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، ١٤٢٢هـ ،٧) .

- **صعوبات التعلم** :

تشير صعوبات التعلم إلى الاضطراب الحاد في عملية أو أكثر من العمليات الفكرية وفي فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وهذا الاضطراب يكون في الاستماع، الكلام، القراءة، الرياضيات، الإملاء، وألا تكون الإعاقات كالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها سببا في ذلك الاضطراب (أبو نيان ، ١٤٢٢هـ ،٢٠) .

- **التوحديون :**

الطفل التوحدي هو" ذلك الطفل الذي تظهر لديه المظاهر الأساسية التالية قبل سن ٣٦ شهراً:

أ ـ الإخفاق في تنمية القدرة على الكلام الموجود أصلا أو المتعلم في عملية التواصل مع الآخرين.

ب ـ الانطواء الانعزال وعدم القدرة على تكوين علاقات مع الآخرين.

ج ـ وجود سلوكيات غير هادفة ومتكررة بشكل واضح (الموسى ، ١٤١٩هـ ،٦)

أدبيات الدراسة :

التعليم في مدينة الرياض :

مدينة الرياض هي عاصمة السعودية وأكبر مدنها، وتقع في قلب الجزيرة العربية، وهي واحدة من أسرع مدن العالم توسعا، ومن أكبر المدن العربية من ناحية المساحة. يقطن مدينة الرياض أكثر من ٥ خمسة ملايين نسمة. يشكلون سدس سكان المملكة. وتبلغ نسبة الاجانب أكثر من ٣٤% من اجمالي عدد السكان ، تقع وسط المملكة على خط عرض (٢٤,٣٨) درجة شمالاً وخط طول (٤٦,٤٣) درجة شرقاً، وارتفاع حوالي ٦٠٠ متر فوق سطح البحر. وتقع الرياض بالتحديد في وسط شبه الجزيرة العربية تماما على هضبة رسوبية يصل ارتفاعها إلى حوالي ٦٠٠ متر فوق سطح البحر في الجزء الشرقي من هضبة نجد، وتنحصر أهم المعالم التضاريسية للمدينة في الأودية وأهمها وادي حنيفة الذي يخترق المدينة من الشمال الغربي إلى الجنوب الشرقي والذي يبلغ طول مجراه حوالي ١٢٠ كم ويتراوح عمق المجرى ما بين اقل من ١٠ امتار إلى

أكثر من ١٠٠ متر ويتراوح عرضه ما بين اقل م ١٠٠ متر إلى ما يقارب ١،٠٠٠ متر (الموقع الرسمي لبلدية الرياض ، ٢٠٠١) .

التعليم غير النظامي في مدينة الرياض:

يحتل التعليم غير النظامي في الرياض مكانة وسطاً بين النظامي والتلقائي . وعلى الرغم من أن له برامج مخططة ومنظمة ، كما هو الحال في التعليم النظامي ، فإن الإجراءات المتعلقة بالتعليم غير الرسمي أقل انضباطاً من إجراءات التعليم النظامي . فمثلاً جمعيات تحفيظ القرآن الكريم المنتشرة في المملكة والعالم الإسلامي تعتبر نوعاً من التعليم غير الرسمي حيث تشرف عليها مؤسسات رسمية وفيها معلمين وطلبة مسجلين وأنظمة تحكم عملها .

وأيضاً في الأقطار التي يوجد بين سكانها من لا يعرفون القراءة والكتابة ، اشتهرت طريقة كل متعلم يعلم أمياً بوصفها أسلوباً لمحاربة الأمية . في هذه الطريقة يقوم قادة التربية والتعليم بإعداد مادة مبسطة لتعليم القراءة ، ويقوم كل متعلم بتعليمها لواحد ممن لا يعرفون القراءة والكتابة . ولقد تمكن آلاف الناس من تعليم القراءة بهذه الطريقة غير الرسمية في البلاد العربية وفي بعض المجتمعات مثل الصين ، ونيكاراجوا والمكسيك وكوبا والهند . (الموسوعة العربية العالمية ، مج ٦ ، ص ٢٠٤ ، ٢٠٥) .

بدايات التعليم النظامي في مدينة الرياض:

لم تكن هناك بداية للتعليم النظامي في الرياض والذي تشرف عليه الدولة إلا بعد دخول الملك عبد العزيز آل سعود رحمه الله إلى مكة المكرمة،حيث أمر بإنشاء مديرية المعارف العامة عام ١٣٤٤هـ وكانت هذه الخطوة بمثابة الإعلان عن بداية التعليم النظامي في المملكة العربية السعودية،وبعد تلك الخطوة بدأت تنتشر المدارس الحكومية في مدن وقرى على حد سواء، وتشير جمع المصادر الى البدايات الأولى للتعليم النظامي في مدينة الرياض مع اقتضابها الشديد على أن بدايته الحقيقية تعود إلى عام ١٣٦٧هـ/١٩٤٧م. وكانت البداية بافتتاح المدرسة الأهلية على الضفة الشرقية من وادي البطحاء الذي كان يخترق مدينة الرياض(الخلف ، ١٤٠٧هـ) .

التعليم الخاص في مدينة الرياض:

في العام الدراسي ١٤١٩ هـ تم افتتاح أول برنامج في مدينة الرياض وكان بمدرسة ابن البيطار الابتدائية في حي المصيف ، ويعتبر هذا البرنامج النواة الأولى لدمج المعاقين فكرياً ولان البرنامج وجد البيئة المناسبة لدمج هؤلاء الطلاب فقد لاقى نجاحاً منقطع النظير ،وأصبح عدد الفصول في هذه المدرسة حتى الآن ثمانية فصول للتربية الفكرية .وكان لنجاح لتجربة هذه اثر كبير على اعتماد فتح برامج فصول ملحقة في الكثير من مدارس التعليم العام في جميع الأحياء في منطقة الرياض وأصبح عدد برامج الدمج في المدارس العادية (١٥) برنامج(www. riyadahedu gov .sa) .

وقد أصبح لدى وزارة المعارف القناعة التامة بهذا النوع من التعليم. فعمدت إلى ضم المعهد النور للمكفوفين بالرياض إليها وتحولت الفصول المسائية إلى معهد نهاري سمي(معهد النور بالرياض) له ميزانية خاصة ضمن ميزانية وزارة المعارف، وتم افتتاحه رسمياً في أول جمادى الأولى عام ١٣٨٠هـ التحق به في تلك السنة حوالي (١١٠) طالباً. وفي عام ١٣٨٢هـ قررت وزارة المعارف تعميم الفائدة من هذه المعاهد في أنحاء المملكة جميعها فافتتحت معهدين جديدين أحدهما في مكة المكرمة، والآخر: في مدينة عنيزه. وكانت وزارة المعارف قد هيّأت ظروف افتتاح هذين المعهدين بإقامة دورة مسائية في (معهد النور بالرياض) لتدريب مدرسين سعوديين للعمل في هذه المعاهد سعياً وراء الاكتفاء الذاتي.حيث تخرَّج في هذه الدورة (٢٥) مدرساً من الذين يحملون شهادة معاهد المعلمين، والذين عملوا في حقل التعليم لمدة ثلاث سنوات بعد تخرجهم. وقد تم تعيين هؤلاء جميعاً في هذه المعاهد بدرجات أعلى من درجاتهم العادية التي كانوا عليها وذلك تشجيعاً لهم للعمل في حقل التعليم الخاص (الخلف ، ١٤٠٧هـ)

مفهوم عملية الدمج بالمدارس العادية:

بحكم الأهمية البالغة التي يحظى بها موضوع الدمج التربوي على كافة الأصعدة، وبحكم ما يتضمنه من مفاهيم تربوية، ونفسية، واجتماعية، وفنية مختلفة، فقد ظهرت له تعريفات كثيرة ، من أبرزها "هو دمج الأطفال غير العاديين المؤهلين مع أقرانهم دمجاً زمنياً، تعليمياً، واجتماعياً، حسب خطة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة تُقر حسب حاجة كل طفل على حدة، ويشترط فيها وضوح المسئولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتربية الخاصة" (الموسى ، ١٩٩٢)

أما من الناحية الإجرائية فقد عرفته الأسرة الوطنية للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠) على أنه "تربية وتعليم الأطفال غير العاديين في المدارس العادية مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة."

فالتعريفات كلها تدور حول هدف واحد وهو منح ذوي الاحتياجات الخاصة فرصة التعليم في مدارس الطلاب العاديين مع تقديم الخدمات التربوية اللازمة لهم ضمن فصول خاصة وهذا هو مفهوم البرامج الملحقة في هذه الدراسة،وسوف استعرض في هذا المبحث عددا من التعريفات لهذا المفهوم على اختلاف مسمياته: حيث ورد في القواعد التنظيمية للتربية الخاصة مفهوم برامج التربية الخاصة ومفهوم الدمج ومفهوم الفصل الخاص،وهي على النحو التالي:

- برامج التربية الخاصة : هي برامج ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة المقدمة في المدارس العادية أو الملحقة بمعاهد وبرامج التربية الخاصة .
- الدمج: هو تربية وتعليم التلاميذ غير العاديين في المدارس العادية مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة.

- الفصل الخاص: هو غرفة دراسية في المدرسة العادية تتلقى فيها فئة محددة من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة برامجها فيه كامل اليوم أو معظمه (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة،١٤٢٢هـ :٦-١٠) ، وهناك عدد من التعريفات حيث يرى سيسالم أن الدمج الأكاديمي هو:عملية من خلالها يتم تعليم الأطفال المعاقين مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام بشكل مؤقت أو دائم بشرط توفر العوامل المساعدة لإنجاح هذه العملية (سيسالم،٢٠٠٢م:٢٢٢) ويرى السرطاوي وآخرون مفهوم التكامل بدلا من الدمج حيث يقصدون به:التكامل الاجتماعي والتعليمي للأطفال المعوقين مع أقرانهم من الطلاب العاديين(السرطاوي وآخرون،٢٠٠٢م : ١٦٥) كما أن العبد الجبار ومسعود يرون الدمج:برنامج يلتحق به التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في فصول خاصة أو في نفس الفصل أو غرفة المصادر(العبد الجبار ومسعود،١٤٢٣هـ : ٩)

عناصر عملية الدمج :

العامل الأول: التعاون الشامل والمنظم بين جميع المسئولين عن عملية الدمج والجهات المسئولة عن عملية الدمج:

١) فريق تقديم الخدمات على مستوى المدرسة
٢) فريق تقديم الخدمات على مستوى الإدارة والمنطقة
٣) المؤسسات الاجتماعية التي تساهم في عملية الدمج تعمل هذه الجهات وتتعاون وتتسق فيما بينها لتطوير قدرات العاملين فيها إضافة إلى تقديم الخدمات والدعم اللازم لتنمية قدرات الطلاب ونجاح عملية الدمج

العامل الثاني: يعمل الخبراء والاستشاريون في هذا المجال فريقا واحد حيث يضم هذا الفريق خبراء ذوي تخصصات مختلفة يعملون معا في تخطيط وتنفيذ البرامج التربوية اللازمة للطلاب ذوي الحاجات الخاصة والمندمجون في مدارس وفصول التعليم العام

العامل الثالث: التعليم التعاوني الذي يشتمل على مكونات عملية التدريس بما يؤدي إلى توفير مناخ تعليمي داخل الفصل يساعد جميع الطلبة على الوصول إلى أقصى درجات قدراتهم الكامنة بغض النظر عن درجة الاختلاف في هذه القدرات أو في نوع اهتمامات هؤلاء الطلاب .

العامل الرابع : إعداد النظام حيث تؤكد التوجيهات الحالية عن إصلاح نظام المدرسة وإعداده وذلك لتحقيق مزيد من التحسن ليس لدى الأفراد العاديين في مجال التربية العامة ولكنها تسعى إلى تحقيق التحسن لدى الأفراد الأكثر تحدياً بسبب ما لديهم من إعاقات لكي يمكن مواجهة التغيرات

العامل الخامس : إعداد المعلمين حيث يتعين على معلمي التربية العامة والخاصة أن يعملوا معا للحصول على المعرفة المناسبة حول كيف يمكن تحقيق أفضل تدريس وتعليم

للطلاب فخبرة المعلم وكذلك المواد التعليمية بحاجة لأن تكون مشتركة بين المعلمين وأن إعادة تنظيم أسلوب إيصال الخدمات يمكن أن يجعل العاملين والمصادر التعليمية متيسرة لجميع الطلاب

العامل السادس : إعداد وتهيئة الأسر حيث يطلب من أسر الطلاب المعوقين أن تجري تعديلاً في تفكيرها حول تربية أطفالها وإن تزويد الأسر بالمعلومات حول الدمج الشامل والطرق التي سوف ينفذ بها في بيئة أطفالهم التربوية يمكن أن يساعد في تنفيذ ممارسات الدمج الشامل بسلاسة ويسر

العامل السابع : إعداد وتهيئة الطلاب ، فمن حق الطلاب أن يكونوا على وعي كامل بعمليات وأهداف تلك التغييرات ، وبالنسبة للطلاب في التربية العامة فإن تقديم حصص توضح عملية الدمج الشامل غالبا ما يكون أسلوبا ناجحا ولابد أن تتوفر للطلاب الفرصة لمناقشة أسئلتهم ومخاوفهم واهتماماتهم ومن حقهم معرفة كيف ولماذا يتعين عليهم أن يساعدوا الطلاب المعوقين وكذلك يحتاج الطلاب المعوقون أن يتعرفوا على التغيرات والمسؤوليات الجديدة المترتبة على الدمج (بردلي وآخرون ، ٢٠٠٠: ٢٦-٢٩) .

مراحل تعليم المعوقون على المستوى الإنساني:

الإعاقة مشكلة اجتماعية استرعت الانتباه منذ زمن ، و تباينت المواقف تجاه هذه المشكلة حسب النظام الاجتماعي لكل دولة أو مجتمع . لقد كان الإغريق والرومان يعتبرون هؤلاء الأطفال المعاقين عالة على المجتمع ، ولقد رأى " أفلاطون " أن المتخلفين عقلياً يلحقون الضرر بالدولة لأن وجودهم يعرقل التقدم في الجمهورية المثالية ، لذا كان الإغريق والرومان يلقون بالأطفال المعاقون فكرياً في الأنهار أو يعرضونهم للموت على سفوح الجبال . ولم يبدأ الاهتمام بهم إلا بعد ظهور المسيحية،وعندما جاء الإسلام حفظ حقوقهم وأعطاهم قيمتهم الإنسانية (البراهيم،١٤٢٣هـ : ٨ بتصرف).

وقد ذكر الموسى المراحل التي مر بها المعوقون عبر العصور كما يلي:

أولا: مرحلة العزل:

حيث كان الأشخاص الذين لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم أو اكتساب لقمة العيش يشكلون عبئا على المجتمع أو القبيلة،حيث كانوا يعزلون عن الأسوياء إما بالقتل والحرمان من جهة أو التقدير المبالغ فيه كما كان يعامل به المكفوفون النوابغ من جهة أخرى.

ثانيا: مرحلة الملاجئ :

وعرفت هذه المرحلة باقترانها بظهور الأديان السماوية،حيث أنها أحييت الضمير الإنساني تجاه المعاقين،فتم إنشاء الملاجئ لإيواء المعاقين وغيرهم من العجزة والمعوزين،حيث يتم تأمين المأكل والمشرب والملبس لهم.

ثالثا: مرحلة التحرر الذاتي:

وبدأت هذه المرحلة عندما قام مجموعة من المكفوفين العباقرة في مطلع القرن السابع عشر بجهود فردية كسروا من خلالها القيود التي فرضتها عليهم مجتمعاتهم، فقد برزوا في مجالات شتى مما فتح الباب لإنشاء مؤسسات تعليمية تعنى بالمعاقين وتؤهلهم.

رابعا: مرحلة التكامل والاندماج:

وهذه المرحلة هي ما تنادي به شعوب العالم المتحضر اليوم،وهي تدعو إلى التكامل والاندماج بين المعوقين وغيرهم من الأسوياء في كافة جوانب الحياة ومن بينها التعليم (الموسى،١٩٩٩م: ٢٩-٣٠)

فئات الإعاقة المستفيدة من برامج الدمج بالمدارس العادية:

يستهدف الدمج في المملكة العربية السعودية فئتين: فئة موجودة أصلاً في المدارس العادية تستفيد فعلاً من برامجها التربوية لكنها في حاجة إلى برامج التربية الخاصة مثل: الإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية ، والإعاقة العقلية ، وصعوبات التعلم ، والتوحد، وسوف أتحدث عن فئات الإعاقات الحسية والعقلية وصعوبات التعلم والتوحد بالتفصيل على النحو التالي:

أولا: الإعاقة البصرية:

- **المكفوفون:** هناك العديد من التعريفات لمفهوم الكفيف،فمثلا يرى عبدالجبار ومسعود أن الكفيف هو"من تقل حدة إبصاره في أقوى العينين لديه بعد التصحيح عن٦٠/٦ مترا ،أو يقل مجال يصره عن زاوية مقدارها ٢٠ درجة".(العبد الجبار ومسعود،١٤٢٣هـ : ١٢) ويرى الموسى أن الكفيف هو" الشخص الذي تقل حدة إبصاره بأقوى العينين بعد التصحيح عن ٢٠٠/٢٠ قدم (الموسى،١٤١٩هـ :٤٣) في حين يرى المعايطة وآخرون أن الكفيف هو"الشخص الذي لا تزيد حدة إبصاره عن ٢٠٠/٢٠ قدم في أحسن العينين أو حتى باستعمال النظارة الطبية".(المعايطة وآخرون،١٤٢٠هـ: ٣٤).
- **ضعاف البصر**:حيث يرى الموسى أن ضعيف البصر هو"الشخص الذي تتراوح حدة إبصاره بين٦٠/٦ و٢٤/٦ مترا،وذلك بأقوى العينين بعد إجراء التصحيحات الممكنة".(الموسى،١٤١٩هـ : ٤٣) في حين يرى المعايطة وآخرون أن ضعيف البصر" هو الشخص الذي يستطيع أن يقرأ الكلمات المكتوبة بحروف مكبرة أو باستخدام نظارة طبية وتتراوح حدة إبصاره ما بين ٧٠/٢٠ إلى ٢٠٠/٢٠ قدم." (المعايطة وآخرون ،١٤٢٠هـ : ٣٤)

الإعاقة السمعية:

التصنيفات الرئيسة لهذه الفئات هي: الصم ، وضعاف السمع،وسوف أتناول تعريف هذه التصنيفات فيما يلي:

- **الصم:** الذين فقدوا حاسة السمع أو من كان سمعهم ناقصا لدرجة أنهم يحتاجون إلى أساليب تعليمية تمكنهم من الاستيعاب دون مخاطبة كلامية" (سليمان والببلاوي،٢٠٠٥م :٥٢) .
- **ضعاف السمع:** الشخص الذي يعاني من عجز جزئي في حاسة السمع،فلديه بقايا سمعية تؤهله للتفاعل مع الآخرين عبر وسائل معينة ،أي باستخدام معينات سمعية للحفاظ على ما لديه من بقايا سمعية" (القريطي ،٢٠٠١م :٣١٠-٣١١) .

تصنيفات الإعاقة السمعية:

قامت الأمانة العامة للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية عام ١٤١٩هـ بتحديد درجات الإعاقة السمعية حسب شدة الإصابة إلى أربع فئات : وهي (البسيط والمتوسط والشديد والحاد)، وفقاً لقوة وشدة السمع التي تقاس بالديسبل مع توضيح خصائص كل فئة،وهم:

١- البسيط ٢٦- ٤٠ يستطيعون سماع أجزاء من الحديث، يمكن دمجهم مع التلاميذ العاديين مع احتياجهم لحصص مساندة خاصة.
٢- المتوسط ٤١- ٦٥ يعانون في سماع معظم الأصوات في مستوى الحديث العادي، ويحتاجون إلى صف خاص ملحق بالمدرسة العادية.
٣- الشديد ٦٦- ٩٠ لا يستطيعون سماع شيء من الحديث العادي، ويحتاجون إلى صف خاص أو مدرسة خاصة.
٤- الحاد ٩٠ - فأكثر لا يستطيعون سماع شيء من الحديث العادي، ويحتاجون إلى مدرسة أو صف خاص.

ثالثا: الاعاقة الفكرية:

قد يصعب تحديد تعريف شامل وجامع ومقبول لمفهوم الاعاقة الفكرية في ظل اختلاف التوجهات والقناعات لدى التربويين والمتخصصين(الضيدان،١٤٢٧هـ :٦٨) وسنورد فيما يلي بعض هذه التعريفات،ومن أبرزها ما نصت عليه القواعد التنظيمية لبرامج التربية الخاصة،حيث ذكرت أن الاعاقة الفكرية هو: حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد ، وتتصف الحالة بأداء عقلي أقل من المتوسط بشكل واضح يكون متلازماً مع جوانب قصور في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل ، العناية الذاتية ، الحياة المنزلية ، المهارات الاجتماعية ، استخدام المصادر المجتمعية ، التوجيه الذاتي ، الصحة والسلامة ، المهارات الأكاديمية الوظيفية ، وقت الفراغ ومهارات العمل ، ويظهر الاعاقة الفكرية قبل سن الثامنة عشرة (القواعد التنظيمية لبرامج ومعاهد التربية الخاصة،١٤٢٢هـ: ٧)، وهناك تعريف آخر للاعاقة الفكرية تبنته الجمعية الأمريكية للاعاقة الفكرية وهو: أن التخلف العقل عجز يتميز بقصور واضح في كل من الكفايات الوظيفية العقلية والسلوك

التكيفي، كما يظهر في المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعلمية ، وينشأ هذا العجز قبل عمر سنة١٨(الضيدان،١٤٢٧هـ : ٧٠).

تصنيفات الاعاقة الفكرية:

قد أورد الروسان عدداً من التصنيفات المشهورة للاعاقة الفكرية تتمثل في:

١ . تصنيف حالات الاعاقة الفكرية حسب متغير الشكل الخارجي ويقصد بذلك تصنيف حالات الإعاقة العقلية حسب مظهرها الخارجي وتضم حالات متلازمة داون ، اضطراب التمثيل الغذائي ، القماءة ، كبر حجم الدماغ ،صغر حجم الدماغ ، وأخيراً حالات استقصاء الدماغ.

٢ . تصنيف حالات الاعاقة الفكرية حسب متغير نسبة الذكاء ويقصد بذلك التصنيف حالات الاعاقة الفكرية حسب قدرتها العقلية وموقعها على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية وتضم حالات الاعاقة الفكرية البسيط والمتوسط والشديد.

٣ . تصنيف حالات الاعاقة الفكرية حسب متغير البعد التربوي ويقصد بذلك التصنيف حالات الاعاقة الفكرية حسب قدرا ته على التعليم وخاصة المهارات الأكاديمية المدرسية التربوية ، وتضم حالات القابلين للتعليم والقابلين للتدريب ، والاعتماديين.

٤ . تصنيف حالات الاعاقة الفكرية حسب متغيري نسبة الذكاء والتكيف الاجتماعي و يقصد بذلك تصنيف حالات الاعاقة الفكرية وفق متغيرين معاً هي نسبة الذكاء والقدرة على التكيف الاجتماعي وتضم حالات الإعاقة البسيطة والمتوسطة والشديدة جداً (الروسان ، ١٩٩٩م :٤٣-٤٤)

رابعا: صعوبات التعلم :

ورد العديد من التعريفات لمفهوم صعوبات التعلم،حيث يرى أبو نيان أن صعوبات التعلم تشير إلى الاضطراب الحاد في عملية أو أكثر من العمليات الفكرية وفي فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة ،وهذا الاضطراب يكون في الاستماع ، الكلام ، القراءة ، الرياضيات ، الإملاء ، وألا تكون الإعاقات كالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها سببا في ذلك الاضطراب. (أبو نيان ، ١٤٢٢هـ :٢٠) في حين يعرف الموسى صعوبات التعلم بأنها": اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام ، والقراءة ، والكتابة (الإملاء ، والتعبير ، والخط) ، والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع الأعواق".(الموسى،١٤١٩هـ: ٤٤).

خامساً : التوحد :

يعتبر التوحد أو الذاتية إعاقة متعلقة بالنمو وعادة ما تظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، وهي تنتج عن اضطراب في الجهاز العصبي مما يؤثر

على وظائف المخ، ويقدر انتشار هذا الاضطراب مع الأعراض السلوكية المصاحبة له بنسبة ١ من بين ٥٠٠ شخص .وتزداد نسبة الإصابة بين الأولاد عن البنات بنسبة ٤:١ ، ولا يرتبط هذا الاضطراب بأية عوامل عرقية، أو اجتماعية، حيث لم يثبت أن لعرق الشخص أو للطبقة الاجتماعية أو الحالة التعليمية أو المالية للعائلة أية علاقة بالإصابة بالتوحد (شقير ، ٢٠٠٠ :٣٦-٣٧) .

فوائد دمج المعاقين بالمدارس العادية:

من خلال مراجعة مستفيضة للأدبيات في مجال الدمج التربوي، تضح أهم فوائد الدمـج على النحو التالـي:

١. إن الدمـج التربوي يتيح للأطفـال ذوي الاحتياجـات التربوية الخاصة فرصة البقاء في منازلهم مع أسرهم طوال حياتهم الدراسية، الأمر الذي يمكنهم من أن يكونوا أعضاء عاملين في أسرهم وبيئاتهم الاجتماعية، كما يمكن هذه الأسر والبيئات الاجتماعية من القيام بالتزاماتها تجاه أولئك الأطفال.
٢. يعمل الدمـج التربوي على الحد من المركزية في عملية تقديم البرامـج التعليمية، وهذا يهيئ الأرضية التي تمكن المجتمعـات المحلية من التأثير في مجريـات عملية تربيـة أبنائهم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، كما يتيح الفرصة أيضا للمؤسسات التعليمية المحلية المختلفة أن تستفيد من تجربة تربية هؤلاء الأبناء.
٣. إن البيئة الاندماجية تعمل على زيادة التقبل الاجتماعي للأطفال المعوقين من قبل أقرانهم غير المعوقين، ومن ثم فإن التدريس لهم في الفصول العادية يمكنهم من محاكاة وتقليد سلوك الأطفال العاديين، فيزداد التواصل والتفاعل الاجتماعي معهم.
٤. إن من شـأن الدمج التربوي أن يعمل على إيجاد بيئة اجتماعية يتمكن فيها الأطفال غير المعوقين من التعرف - بشكل مباشر - على نقاط القوة والضعف عند أقرانهم المعوقين مما يؤدي إلى الحـد، أو التخلص من أية مفاهيم خاطئة قد تكون موجودة لديهم.
٥. إن الدمـج التربوي من شأنه أن يعمل على إيجـاد بيئة تعليمية تشجـع على التنافس الأكاديمـي بين جميع التلاميذ، الأمر الذي يسهم في رفع مستوى الأداء الأكاديمي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
٦. إن الدمج التربوي، يعمل على تعميق فهم المربين للفروق الفردية بين الأطفال، كما يظهر للمتخصصين وغير المتخصصين على حد سواء، أن أوجه التشابه بين التلاميذ العاديين وأقرانهم غير العاديين أكبر من أوجه الاختلاف(الموسى،١٩٩٩ : ٥-٦).

وقد أشار نصر الله إلى بعض إيجابيات تلك البرامج (الدمج)، وهي كما يلي:

١ .التقليل من الفروق الاجتماعية والنفسية بين الأطفال بصورة عامة.
٢ .تخليص الأطفال وأسرهم من الوصمة الاجتماعية نتيجة الإعاقة.

٣ .إتاحة الفرصة لذوي الاحتياجات الخاصة للنمو الأكاديمي والتعليمي والاجتماعي والانفعالي والسلوكي.
٥ .المساعدة على تعديل اتجاهات الأفراد والأسر والمعلمين والطلاب وتوقعاتهم تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة.
٨ .المساعدة على التوسع في قبول الطلاب الذين يصعب استيعابهم في مؤسسات التربية الخاصة.
٩ .المساعدة على حل المشكلات الاجتماعية والسلوكية والتعليمية للطلاب في المدارس العادية.(نصرالله،٢٠٠٢م: ٢١٥ـ٢١٧)

سلبيات برامج الدمج بالمدارس العادية:

مع أن برامج التربية الخاصة الملحقة بالمدارس العادية قد حققت الكثير من الإيجابيات،إلا أن لها بعض السلبيات،ومن تلك السلبيات ما ذكره نصرالله وهي على النحو التالي:

١. زيادة الفروق والرفض بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال العاديين،خاصة إذا كان التحصيل الأكاديمي هو المعيار للحكم على نجاح برامج الدمج.
٢. احتمال حرمان ذوي الاحتياجات الخاصة من الاهتمام الفردي الذي يتوفر لهم في مؤسسات التربية الخاصة.
٣. عزلة ذوي الاحتياجات الخاصة عن المجتمع المدرسي خاصة عند تطبيق فكرة الصفوف الخاصة مما يتطلب تصميم أنشطة اجتماعية مشتركة.
٤. التأثير على مستوى الدافعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، خاصة حين تكون المتطلبات التعليمية أعلى بكثير من قدراتهم ويؤدي هذا إلى تكريس فكرة الفشل لدي الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة (نصر الله، ٢٠٠٢ : ٢١٧)

الإدارة المدرسية وبرامج الدمج في المدارس العادية

١. مفهوم الإدارة المدرسية:

الإدارة التعليمية تشتق أسسها وعملياتها من ميدان الإدارة العامة، كما تكتسب صفتها وطبيعتها من ميدان التربية والتعليم، باعتبار أنها تطبق في ميدان له خصوصياته، وهو ميدان بناء البشر. ولقد عرف الإنسان منذ بداية التاريخ مبدأ الإدارة عمليا دون أن يضع لها نظريات أو قوانين، ومفهوم الإدارة المدرسية مشتق من مفهوم الإدارة عموما،حيث تعرف الإدارة بشكل عام"عملية اجتماعية مستمرة تسعى إلى استثمار القوى البشرية والإمكانات المادية من أجل تحقيق أهداف مرسومة بدرجة عالية من الكفاءة"(الجضعي،١٤٢٧هـ: ١٨)، كذلك تعرف الإدارة بأنها "عملية إنسانية وسلوكية بالدرجة الأولى، ومن ثم فإن الإدارة هي علم وفن التعامل مع البشر واستقطاب

تعاونهم، وتنسيق جهودهم من أجل تحقيق أهداف محددة " (أبو الوفاء وعبد العظيم، ٢٠٠٠ م :٨)أما الشلعوط فيرى أن الإدارة هي"فن توجيه جهود الآخرين لتحقيق أهداف المؤسسة بواسطة أحد إدارييها والاستغلال الأمثل لمواردها،في جو من الألفة والمودة". (الشلعوط :١٩)

٢. أهداف الإدارة المدرسية:

هناك العديد من الأهداف التي تسعى الإدارة المدرسية لتحقيقها،فكل عمل منظم لابد له من هدف يسعى إلى تحقيقه،وقد أورد المهتمون بالتربية العديد من أهداف الإدارة المدرسية حيث يرى الرفاعي أن الإدارة المدرسية تسعى لتحقيق الأهداف التالية:

١- إكساب الطلبة المهارات التعليمية والفكرية المقررة لكل مستوى، ولكل صف مدرسي، بحيث يكون معد لتقبل المقررات والمهارات في المراحل التالية.
٢- ترسيخ روح القيم الفاضلة، والأخلاق السوية في الطالب، باعتباره فرداً في المجتمع يحمل قيم ومعتقدات.
٣- تخطيط وتنظيم وتوجيه وتنسيق كافة الموارد والإمكانات الكفيلة بتحقيق الأهداف المدرسية المعلنة، والمحافظة عليها، وتحقيق أقصى استفادة منها من خلال عمليات الرقابة المستمرة لها.
٤- بناء جسر من الثقة بين الإدارة وأولياء الأمور، باعتبارهم شركاء في عملية التربية، وذلك من خلال الجذب المتعمد لهم، وإشراكهم في أنشطة وقرارات المدرسة، وحل مشكلات الطلاب من خلال التعاون والتفاهم بينهما(الرفاعي،١٤٢٢هـ :٢٦).

٣. مهام الإدارة المدرسية ذات برامج الدمج :

بما أننا في هذه الدراسة تحدثنا عن برامج الدمج للمعاقين بالمدارس العادية، فسوف نورد مهام مدير المدرسة حسب ما نصت عليه المادة الخامسة والعشرون من القواعد التنظيمية لبرامج ومعاهد التربية الخاصة، ومن هذه المهام ما يلي:

١- الإحاطة الكاملة بأهداف المرحلة ، وتفهمها ، والتعرف على خصائص طلابها ، وفقا لما جاء في سياسة التعليم في المملكة.

٢- تهيئة البيئة التربوية الصالحة لبناء شخصية الطالب ، ونموه من جميع الجوانب وإكسابه الخصال الحميدة.

٣- متابعة الإشراف على مرافق المعهد أو المدرسة وتجهيزاتها وتنظيمها وتهيئتها للاستخدام، مثل: (المصلى ، والمعامل والمختبرات ، ومركز مصادر التعلم ، والمقصف المدرسي ، وقاعات النشاط ، والأفنية والملاعب ، وأجهزة التكييف وتبريد المياه وغيرها). وتنظيم الفصول وتوزيع الطلاب عليها.

٤- اتخاذ الترتيبات اللازمة لبدء الدراسة في الموعد المحدد ، وإعداد خطط العمل في المعهد أو المدرسة ، وتنظيم الجداول ، وتوزيع الأعمال وبرامج النشاط على منسوبي

المعهد أو المدرسة ، وتشكيل المجالس واللجان في المعهد أو المدرسة ، ومتابعة قيامها بمهامها وفق التعليمات وحسب ما تقتضيه حاجة المعهد أو المدرسة.
٥- الإشراف على المعلمين وزيارتهم في الفصول والإطلاع على أعمالهم ونشاطاتهم و مشاركاتهم.

الدراسات السابقة

أولا: دراسات تناولت مدارس الدمج بين برامج العاديين وغير العاديين

دراسة شاش (٢٠٠١) تهدف الدراسة إلى التأكد من فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية بنظامي الدمج والعزل وأثره فى خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، وقد أجريت الدراسة فى محافظة الشرقية على ١٠ أطفال معاقين ذهنياً من فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية ، الذين تم دمجهم أثناء تنفيذ البرنامج مع ١٠ أطفال عاديين و١٠ أطفال متخلفين عقلياً من القسم الداخلى بمدرسة التربية الفكرية بالزقازيق ، حيث تم تطبيق نفس البرنامج عليهم وهم منعزلين عن العاديين ، و١٠ أطفال متخلفين عقلياً لم يتعرضوا للبرنامج وتمت مجانسة العينة فى المجموعات كلها فى العمر والجنس والذكاء والمستوى الاقتصادى والاجتماعى ، وطبق عليهم مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ، ومقياس السلوك التكيفى (القسم الثانى : الانحرافات السلوكية) بالإضافة إلى مقاييس التجانس وتضمن البرنامج مهارات التحدث والتواصل ومهارات آداب السلوك ومهارات العلاقات الاجتماعية ومهارات المعايير الاجتماعية.

دراسة عبدالله (٢٠٠٣م) هدفت هذه الدراسة إلى بحث محتوى الخطط والبرامج التربوية الفردية للمعوقين عقليا وأساليب تعليمهم المطبقة في معاهد التربية الفكرية والفصول الملحقة في المدارس العامة بمناطق جنوبي المملكة . وقد شملت العينة العاملين في الفصول الخاصة للأطفال المعوقين في المدارس العادية، ومعاهد التربية الفكرية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية، وقد تألفت العينة من ٨٣ معلما وأخصائيا تربية خاصة موزعين على عدد من مدارس ومعاهد التربية الخاصة . وكانت أداة الدراسة الاستبانة لجمع وتحليل البيانات، ومن أبرز النتائج أن معلمي التربية الخاصة للمعوقين عقليا يطبقون الخطة الفردية بعناصرها ومحتوياتها المختلفة : التقييم الأولي للطفل،المعلومات العامة عنه، الفحوص الطبية عند الحاجة، الأهداف التربوية العامة والسلوكية ، وتسلسل خطوات التطبيق، وعملية التقييم المرحلي والنهائي . إلا أنها لم تتضمن الأساليب المستخدمة في عملية تقييم السلوك الحسي- الحركي والقدرات اللغوية . وقد تبين أن الأساليب الأكثر استخداما من قبل معلمي الأطفال هي : تحليل المهمات، والتلقين اللفظي، وطرق تعديل السلوك.

دراسة الحسين (٢٠٠٤م) هدفت إلى التعرف على مشكلات دمج التلاميذ المتخلفين عقلياً في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ من منسوبي ١٧ مدرسة ابتدائية ألحقت بها فصول لدمج التلاميذ المتخلفين عقلياً، كما تم إجراء دراسة حالة لمدرستين ، حصلت الأولى على نسبة منخفضة في شيوع المشكلات التعليمية والخدماتية و الاجتماعية، بينما حصلت الثانية على نسبة عالية في شيوع المشكلات.وقد استخدم الباحث استبانه لهذا الغرض. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إن أهم المشكلات التعليمية المتعلقة بدمج التلاميذ المتخلفين عقلياً في المدارس الابتدائية تتمثل في : أن المناهج الدراسية الحالية للتلاميذ العاديين لا تتضمن موضوعات وأنشطة تتعلق بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، وعدم وجود برامج تدخل مبكر تساعد التلاميذ المتخلفين عقلياً في اكتساب مهارات الاستعداد المدرسي قبل سن المدرسة، والتفاوت الواضح في العمر العقلي والزمني بين التلاميذ المتخلفين عقلياً داخل الصف الدراسي الواحد وأن أهم المشكلات الخدماتية المتعلقة بدمج التلاميذ المتخلفين عقلياً في المدارس الابتدائية تتمثل في عدم توفر خدمات طبية للتلاميذ المتخلفين عقلياً داخل المدرسة، وعدم وجود خدمات مناسبة تلبي احتياجات النظافة الشخصية اللازمة للمتخلفين عقلياً في فصول الدمج ، وأن أهم المشكلات الاجتماعية المتعلقة بدمج التلاميذ الم تخلفين عقلياً في المدارس الابتدائية تتمثل في : عدم وجود برامج اجتماعية مناسبة تساعد التلاميذ العاديين في تكوين اتجاهات إيجابية تجاه التلاميذ المتخلفين عقلياً، وقلة الأنشطة غير الصفية المشتركة بين التلاميذ المتخلفين عقلياً وأقرانهم العاديين تقلل من فرص تفاعلهم مع بعضهم.

دراسة القحطاني (٢٠٠٥م) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور مديري المدارس والوكلاء ومشرفي الإعاقة السمعية في تحقيق أهداف التربية الخاصة، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آرائهم، في المملكة العربية السعودية . وتكونت العينة من ١٨٥ فرد ا .وكانت أداة الدراسة الاستبانة من تصميم الباحث. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود اهتمام لدى مديري المدارس بتحقيق الجوانب الروحية والدينية من بين الأهداف التربوية الأخرى، وتدني اهتمامهم بالجانب البيئي والصحي . ويأتي اهتمام مديري المدارس بالجانب المعرفي في المرتبة الثانية . وأخيرا توصلت الدراسة إل وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مديري المدارس مقارنة بمشرفي التربية الخاصة في الاهتمام بتحقيق الأهداف التربوية (عدا جانب الصحة والبيئة).

دراسة عبدالله(٢٠٠٥م) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات مديري المدارس والمعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين حركيا، سمعيا، بصريا، في المدارس العادية ضمن التعليم العام .وقد أجريت الدراسة على عينة من ٢٢٧ فردا في

١٠٦ مدرسة في محافظة نابلس في فلسطين تشكل في مجموعها ٢٠ % من مجتمع البحث . وقد استخدمت الاستبانة لجمع المعلومات .
وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن اتجاهات مديري ومعلمي المدارس كانت ايجابية نوعا ما نحو دمج المعاقين حركيا وسمعيا وبصريا في التعليم العام . وقد جاءت الإعاقة الحركية في المرتبة الأولى من حيث الأولوية تلتها الإعاقة السمعية ثم البصرية . كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات العينة تعزى إلى الجنس والوظيفة والخبرة والتخصص والإقامة والمؤهل.

ثانيا : الدراسات التي تناولت المشكلات التي تواجه مديري مدارس دمج المعاقين مع العاديين

دراسة العمرو (٢٠٠٣م) هدفت هذه الدراسة إلى رصد الآثار التي ترتبت على تطبيق سياسة دمج المعاقين في مدارس التعليم العام بجميع مراحله في مدارس المملكة العربية السعودية، وتحديد اتجاهات المنفذين نحو السياسة الجديدة، وتحديد إلى أي مدى يمكن الإبقاء على سياسة الدمج التربوي أو تعديلها وتطويرها من حيث مبادئها وأسلوب تنفيذها، والتوصل إلى بعض المؤشرات التخطيطية لمساعدة متخذي القرارات في هذا المجال.وقد شملت العينة ٢٤٢٧٣ مديرا ومعلما ومشرفا. وقد استخدمت في الدراسة المقابلة لجمع بيانات الدراسة ومقياس من تصميم الباحثه ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: اتفاق العينة على أن دمج المكفوفين وضعاف السمع والصم في البرامج الصفية واللاصفية يحقق نتائج ايجابية، وأن هناك حاجة إلى تعزيز الإمكانيات المادية والبشرية لمواجهة مشكلات ا لدمج التربوي، وكذلك اتفقت العينة على أهمية إعادة النظر في سياسة الدمج التربوي وتعديلها في ضوء نتائج الدراسات التقويمية لهذه السياسة، وأخيرا اتفقت العينة على وجود حاجة لمزيد من الكفاءات المتخصصة من المنفذين والمشرفين والمديرين.

دراسة جمعة (١٤٢٨هـ) هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات الإدارية والتعليمية و الاجتماعية التي تواجه الإدارة المدرسية في مدارس تطبيق الدمج التربوي من وجهة نظر مديرات المدارس ومعلماتها. ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة استبانة لجمع المعلومات وفق مقياس ليكرت الرباعي ، حيث تم توزيع ما مجموعه ٦٤٦ استبانة على جميع مديرات مدارس الدمج التربوي في المملكة العربية السعودية وعددهن(٦٦) مديرة، وجميع معلمات التربية الخاصة وعددهن(٣١٠) معلمات ، و ٢٠ % من معلمات التعليم العام في جميع مناطق المملكة التعليمية التي توجد فيها مدارس الدمج التربوي وعددهن (٢٧٠) معلمة . ومن أبرز نتائج الدراسة ما يلي(أولا /المشكلات الإدارية:حصلت المشكلات الإدارية التالية على درجة موافقة كبيرة من أفراد الدراسة وعينتها: ضعف تدريب معلمات التعليم العام على التعامل مع

الإعاقات المختلفة لدى التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة - غياب برامج تهيئة العاملات في المدرسة على التعامل مع الإعاقات المختلفة لدى التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة - غياب دليل إرشادي يمكن الرجوع إليه للتعامل مع المشكلات الاجتماعية والسلوكية والتعليمية التي تتعلق بالدمج ، ثانيا/المشكلات التعليمية**:**حصلت ثلاث عبارات على درجة موافقة كبيرة من أفراد الدراسة وعينتها وهذه العبارات هي افتقار معلمات التعليم العام لمهارات التدريس في مجال التربية الخاصة - نقص الكتب والمراجع المتعلقة بالتربية الخاصة، التي يمكن أن تستفيد منها معلمات فصول الدمج في مكتبة المدرسة - تدني مستوى تدريب معلمات التعليم العام على مهارات إدارة فصول الدمج ، وثالثا /المشكلات الاجتماعية**:**حصلت أربع عبارات على درجة موافقة كبيرة من أفراد الدراسة وعينتها وهذه العبارات هي عدم وجود مرافق اجتماعية خارج المدرسة ت دعم جهود دمج التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة وغياب البرامج والأنشطة التي تعزز التعاون بين أولياء أمور التلميذات العاديات وأولياء أمور التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة. وغياب البرامج والأنشطة التي تقدم الدعم لأولياء أمور التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة. وتدني دور الإعلام في التوعية بموضوع الدمج وإيجابياته مما يعزز الاتجاهات السلبية في المجتمع نحو الدمج.

منهجية الدراسة :

أولاً: منهج الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال مسح لآراء عدد من الهيئة الإدارية والتعليمية للمدارس الملحق بها برامج للتربية الخاصة في الرياض من خلال المعلمات والمديرات والإداريات بهذه المدارس .

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع البحث في هذه الدراسة من الهيئة الإدارية والتعليمية للمدارس الملحق بها برامج للتربية الخاصة في الرياض . وتتكون عينة الدراسة من عينة عشوائية تكونت من ٨٠ موظفة في المجال تم توزيع استبانة الدراسة عليهن .

ثالثًا: عينة الدراسة:

وتتكون عينة الدراسة من مجتمع البحث حيث تبلغ العينة (٨٠) موظفة في المجال تم توزيع الاستبانة عليهن ، وقد تم استرداد عدد ٦٦ استبانة ، وتم عزل عدد ٦ استبانات لم تكتمل أو افتقدت للبيانات الأساسية ، وبالتالي تصبح حجم عينة الدراسة الفعلية ٦٠ استبيان سليم .

خصائص عينة الدراسة

١. التخصص الوظيفي

جدول رقم (١)
خصائص عينة الدراسة وفق التخصص الوظيفي

التخصص الوظيفي	التكرار	النسبة ٪
مشرفة تربوية	٣	٥
مديرة مدرسة	٣	٥
الطاقم الإداري	١١	١٨,٣
معلمة تربية خاصة	٤٣	٧١,٦
المجموع	٦٠	١٠٠

يظهر الجدول رقم (١) خصائص عينة الدراسة وفق التخصص الوظيفي حيث تبين أن نسبة (٥٪) من أفراد العينة مشرفات تربويات ، ونسبة بلغت (٥٪) مديرات مدارس ، ونسبة (١٨,٣٪) من الطاقم الإداري ، ونسبة (٧١,٦٪) معلمات تربية خاصة .

٢. المؤهل الدراسي

جدول رقم (٢)
خصائص عينة الدراسة وفق المؤهل الدراسي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة ٪
بكالوريوس	٥٦	٩٦,٦
ما جستير	٢	٣,٤
دكتوراه	-	-
المجموع	٦٠	١٠٠

يظهر الجدول رقم (٢) خصائص عينة الدراسة وفق المؤهل الدراسي حيث تبين أن نسبة (٩٦,٦٪) من أفراد العينة يحملون شهادة بكالوريوس فقط ، ونسبة بلغت (٣,٤٪) يحملون شهادة يحملون الماجستير، ولا أحد يحمل درجة الدكتوراه.

٣. نوع المؤهل الدراسي

جدول رقم (٣)
خصائص عينة الدراسة وفق سنوات الخبرة

نوع المؤهل الدراسي	التكرار	النسبة ٪
تربوي	٤٩	٨١,٦
غير تربوي	١١	١٨,٤
المجموع	٦٠	١٠٠

يُظهر الجدول رقم (٣) خصائص عينة الدراسة وفق نوع المؤهل الدراسي حيث يتبين أن نسبة (٨١,٦٪) من أفراد العينة تربويين وهن فئة المشرفات والمديرات والمعلمات ، ونسبة (١٨,٤٪) من أفراد العينة غير تربويين وهن فئة الإداريات .

رابعا: أداة الدراسة:

- **استبيان رصد الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية في للمدارس الملحق بها برامج للتربية الخاصة في الرياض.**

١ـ خطوات بناء الصورة الأولية للاستبيان :

اتبعت الباحثة الخطوات الإجرائية التالية لإعداد الصورة الأولية للاستبيان :

- مراجعة الإطار النظري والتعريفات المختلفة لبرامج الدمج ومراجعة الدراسات السابقة التي تناولت تعليم التربية الخاصة والمشاكل المتعلقة به .
- دراسة بعض الاختبارات والاستبيانات التي تضمنت بنوداً أو عبارات لها صلة بشكل أو بآخر بالتربية الخاصة والدمج .
- يشتمل الاستبيان في صورته المبدئية على ثلاثة أجزاء ، الأول بيانات عامة ، والثاني محاور الاستبيان الأربع والثالث خاص بالمقترحات حول إزالة الصعوبات .

٢ـ الخصائص السيكومترية للاستبيان :

* صدق الاستبيان

لقد تم التحقق من صدق الاستبيان وفقاً لعدة طرق :

(١) صدق المحكمين

تم عرض الاستبيان على عدد من الأساتذة المتخصصين في مجال التخطيط التربوي ، وذلك للتحكيم عليه من حيث انتماء كل مفرده إلى المحور وطلب منهم إبداء الرأي في الاستبيان وإجراء التعديلات أو الحذف ، كذلك إبداء الرأي في الصياغة اللغوية أو إضافات في صياغة عبارات الاستبيان ، والجداول الآتية توضح نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم ، والعبارات التي تم تعديلها .

جدول رقم (٤)

نسبة اتفاق المحكمين على مناسبة عبارات محور صعوبات خاصة بالمعلمات

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	٩٢,٨٪	٤	٩٢,٨٪	٧	٨٢,٦٪	١٠	٩٢,٨٪
٢	٨٢,٦٪	٥	٩٢,٨٪	٨	٩٢,٨٪	١١	٨٢,٦٪
٣	٩٢,٨٪	٦	٨٢,٦٪	٩	٨٢,٦٪		

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات تبقى كما هي مع تعديل صياغة بعض العبارات .

جدول رقم (٥)

– نسبة اتفاق المحكمين على مناسبة عبارات محور صعوبات متعلقة بالطالبات

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	٨٢,٣٪	٤	٨٢,٣٪	٧	٨٥,٦٪	١٠	٩٢,٨٪
٢	٩٢,٨٪	٥	٨٥,٧٪	٨	٨٢,٣٪	١١	٨٢,٣٪
٣	٨٢,٣٪	٦	٨٢,٣٪	٩	٨٢,٣٪	١٢	٩٢,٨٪
						١٣	٩٢,٨٪

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات تبقى كما هي مع تعديل صياغة بعض العبارات .

جدول رقم (٦)

نسبة اتفاق المحكمين على مناسبة عبارات محور صعوبات متعلقة بالمباني المدرسية وتجهيزاتها

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	٩٢,٨٪	٣	٨٢,٦٪	٥	٨٢,٦٪	٧	٩٢,٨٪
٢	٩٢,٨٪	٤	٩٢,٨٪	٦	٩٢,٨٪		

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات تبقى كما هي مع تعديل صياغة بعض العبارات .

جدول رقم (٧)

نسبة اتفاق المحكمين على مناسبة عبارات محور صعوبات متعلقة بمجتمع المدرسة

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	٨٢,٦٪	٣	١٠٠٪	٥	٨٢,٦٪	٧	٨٢,٦٪
٢	٨٢,٦٪	٤	٨٢,٦٪	٦	٨٢,٦٪		

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات تبقى كما هي مع تعديل صياغة بعض العبارات .

جدول رقم (٨)

نسبة اتفاق المحكمين على مناسبة عبارات المقترحات التي تسهم في إزالة الصعوبات

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	١٠٠٪	٤	١٠٠٪	٧	٨٢,٦٪	١٠	١٠٠٪
٢	٩٢,٨٪	٥	١٠٠٪	٨	١٠٠٪	١١	٨٢,٦٪
٣	٩٢,٨٪	٦	٩٢,٨٪	٩	٨٢,٦٪		

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات تبقى كما هي مع تعديل صياغة بعض العبارات .

وبعد تحكيم الاستبيان تم إخراجها على النحو التالي :-

- المحور الأول: صعوبات خاصة بالمعلمات ١١ عبارة
- المحور الثاني: صعوبات متعلقة بالطالبات ١٣ عبارة
- المحور الثالث : صعوبات متعلقة بالمباني المدرسية وتجهيزاتها ٧ عبارات
- المحور الرابع : صعوبات متعلقة بمجتمع المدرسة ٧ عبارات
- والجزء الثالث: المقترحات التي تسهم في إزالة الصعوبات ١١ عبارة

(٢) الاتساق الداخلي

يعد الاتساق الداخلي من طرق حساب الصدق التكويني ، ولقد قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبيان في صورته النهائية ، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه ، وذلك على عينة تقنين مكونة من ٦٠ موظفة بمدارس تطبق نظام الدمج لبرامج التربية الخاصة .

والجداول التالية توضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه .

جدول رقم (٩)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية

لمحور صعوبات خاصة بالمعلمات ودلالته الإحصائية

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٥٩٦	٠,٠١	٧	٠,٦٨٦	٠,٠١
٢	٠,٦٤٢	٠,٠١	٨	٠,٥٦٨	٠,٠١

٣	٠,٥٣٣	٠,٠١	٩	٠,٧٥٨	٠,٠١
٤	٠,٥٧٨	٠,٠١	١٠	٠,٥٢٢	٠,٠١
٥	٠,٥٣٩	٠,٠١	١١	٠,٥٢١	٠,٠١
٦	٠,٥٤٢	٠,٠١			

ويتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات محور صعوبات خاصة بالمعلمات جاءت دالة إحصائياً ، مما يدل على الثقة في عبارات هذا الاستبيان ويصبح العدد كما هو " ١١ " عبارة .

جدول رقم (١٠)
يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة
والدرجة الكلية لمحور صعوبات متعلقة بالطالبات ودلالته الإحصائية

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٦٣٥	٠,٠١	٨	٠,٥٢٣	٠,٠١
٢	٠,٦٨٥	٠,٠١	٩	٠,٦٣٦	٠,٠١
٣	٠,٦٨٩	٠,٠١	١٠	٠,٦٣٥	٠,٠١
٤	٠,٥٢٣	٠,٠١	١١	٠,٦٣٣	٠,٠١
٥	٠,٦٥٢	٠,٠١	١٢	٠,٧٥٢	٠,٠١
٦	٠,٥٩٨	٠,٠١	١٣	٠,٥٩٨	٠,٠١
٧	٠,٥٦٦	٠,٠١			

ويتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات محور صعوبات متعلقة بالطالبات جاءت دالة إحصائياً ، مما يدل على الثقة في عبارات هذا المحور ويصبح العدد كما هو " ١٣ " عبارة .

جدول رقم (١١)
يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور صعوبات متعلقة بالمباني المدرسية وتجهيزاتها ودلالته الإحصائية

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٥٢٤	٠,٠١	٥	٠,٥١٨	٠,٠١
٢	٠,٥١٢	٠,٠١	٦	٠,٥٢٤	٠,٠١
٣	٠,٥٢٤	٠,٠١	٧	٠,٥٧٧	٠,٠١
٤	٠,٥٨٥	٠,٠١			

ويتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات محور صعوبات متعلقة بالمباني المدرسية وتجهيزاتها جاءت دالة إحصائياً ، مما يدل على الثقة في عبارات هذا المحور ويصبح العدد كما هو "٧ " عبارات .

جدول رقم (١٢)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة

والدرجة الكلية لمحور صعوبات متعلقة بمجتمع المدرسة ودلالته الإحصائية

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٥٣٣	٠,٠١	٥	٠,٥٢٣	٠,٠١
٢	٠,٥٣٢	٠,٠١	٦	٠,٥٣٢	٠,٠١
٣	٠,٥٤٢	٠,٠١	٧	٠,٦٨٩	٠,٠١
٤	٠,٥١٢	٠,٠١			

ويتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات محور صعوبات متعلقة بمجتمع المدرسة جاءت دالة إحصائياً ، مما يدل على الثقة في عبارات هذا المحور ويصبح العدد كما هو "٧ " عبارات .

جدول رقم (١٣)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة

والدرجة الكلية لجزء المقترحات التي تسهم في إزالة الصعوبات ودلالته الإحصائية

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٦٨٨	٠,٠١	٧	٠,٥٩٦	٠,٠١
٢	٠,٥٤٥	٠,٠١	٨	٠,٥٩٦	٠,٠١
٣	٠,٦٢٢	٠,٠١	٩	٠,٥٦٨	٠,٠١
٤	٠,٥٩٦	٠,٠١	١٠	٠,٥٦٨	٠,٠١
٥	٠,٥٩٨	٠,٠١	١١	٠,٤٥٨	٠,٠١
٦	٠,٨٦٥	٠,٠١			

ويتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات المقترحات التي تسهم في إزالة الصعوبات جاءت دالة إحصائياً ، مما يدل على الثقة في عبارات هذا المحور ويصبح العدد كما هو "١١ " عبارة.

* ثبات الاستبيان

استخدمت الباحثة عدة طرق للتأكد من ثبات الاستبيان على عينة التقنين على النحو التالى :

١ـ إعادة التطبيق ٢. التجزئة النصفية ٣ـ استخدام معادلة " ألفا ـ كرونباك "

(١) إعادة تطبيق الاستبيان

استخدمت الباحثة طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره أسبوعين على ذات العينة مكونة من ٦٠ موظفة بالمدارس التي تطبق برامج للتربية الخاصة .

جدول رقم (١٤)

ثبات الاستبيان بعد إعادة التطبيق

المحور	معامل الثبات
صعوبات خاصة بالمعلمات	٠,٨٦٥
صعوبات متعلقة بالطالبات	٠,٨٤٤
صعوبات متعلقة بالمباني المدرسية وتجهيزاتها	٠,٧٩٦
صعوبات متعلقة بمجتمع المدرسة	٠,٨٦٣
المقترحات التي تسهم في إزالة الصعوبات	٠,٨٧٧

وقد تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين بطريقة بيرسون فكانت معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى ٠,٠١ بين التطبيقين الأول والثاني للاستبيان وهذا يشير إلى وجود معاملات ثبات مرتفعة تدل على ثبات الاستبيان وإمكانية الوثوق به .

(٢) التجزئة النصفية

* رصد درجات عينة التقنيين وقوامها ٦٠ موظفة بالمدارس التي تطبق برامج للتربية الخاصة .

* تجزئة الاستبيان إلى قسمين يتضمن القسم الأول العبارات الفردية والقسم الثاني العبارات الزوجية لكل محور وذلك لكل موظفة على حده .

* حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات الموظفات في المفردات الفردية والمفردات الزوجية (نصف الاختبار) فكان قيمة معامل الارتباط (٠,٩١) .

* حساب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان ـ براون فكانت قيمة الثبات (٠,٨٦) وهى قيمة تدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

(٣) استخدام معادلة " ألفا ـ كرونباك "

تم حساب ثبات الاستبيان باستخدام معادلة " ألفا ـ كرونباك " وذلك على عينة التقنين البالغة ٦٠ موظفة بالمدارس التي تطبق برامج للتربية الخاصة .والجدول الآتي يوضح ذلك : ـ

جدول رقم (١٥)
يوضح معامل الثبات باستخدام معادلة " ألفا ـ كرونباك "

م	الاستبيان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	صعوبات خاصة بالمعلمات	٠,٩١١	٠,٠١
٢	صعوبات متعلقة بالطالبات	٠,٨٥٦	٠,٠١
٣	صعوبات متعلقة بالمباني المدرسية وتجهيزاتها	٠,٨١٢	٠,٠١
٤	صعوبات متعلقة بمجتمع المدرسة	٠,٨٩٧	٠,٠١
٥	المقترحات التي تسهم في إزالة الصعوبات	٠,٩٨٨	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات للاستبيان بمحوريه والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,١ ، مما يدل على الثقة بثبات الاستبيان أداة الدراسة .

عرض وتحليل البيانات:

يتناول هذا الجزء عرض وتحليل البيانات من أجل تحقيق أهداف الدراسة في التعرف على الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية للمدارس الملحق بها برامج للتربية الخاصة في الرياض ، وسيناقش ذلك وفقاً لمحاور الدراسة الرئيسية على النحو الآتي :

تحليل عبارات الاستبيان إحصائياً :

جدول رقم (١٦)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً
لمدى حدوث الصعوبات الخاصة بالمعلمات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

م	المشكلة		عالية	متوسطة	قليلة	غير موجودة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	عزوف معلمات التربية الخاصة عن تدريس الحصص الأخيرة	ت	١٢	٣٠	٩	١٩	٢,١١	٠,٩٢	١٠
		%	٤	٥٠,٠	١١,٥	١٩,٦			
٢	عدم التأهيل العلمي والنفسي الكافي لبعض معلمات التربية الخاصة	ت	٩	٢	١٨	٣١	١,٦٤	٠,٧٥	١٢
		%	٩	٥	٣٠	٥٠,٦			
٣	قلة تعاون معلمات التربية الخاصة في المشاركات الخاصة بالأنشطة المدرسية	ت	٥	٢٩	١٤	١٥	٢,٦٤	١,٢٥	٧
		%	٩	٤٩,٩	٢٢,٥	١٨,٨			
٤	تأخر تعيين معلمات التربية الخاصة وأثره السلبي على نفسية المعلمات وتطبيق برامج التربية الخاصة	ت	٤	٣٥	٩	١٧	٢,٣٣	٠,٩٠	٨
		%	٨	٥٦,٨	١١,٥	٢٠,٧			
٥	انخفاض مستوى الوعي بين معلمات التعليم العام بأهمية برامج التربية الخاصة وأهدافها	ت	٣	١٩	٣٦	٢٣	٢,٦٢	١,٢١	٦
		%	٥	٣١,٦	٦٠	٢٨,٤			

م	المشكلة		عالية	متوسطة	قليلة	غير موجودة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٦	كثرة المقررات التي تقوم معلمة التربية الخاصة بتدريسها	ت	٢	٣٠	٩	٢٣	٢,١٧	١,٠٢	٩
		%	٤	٥٠,٠	١١,٥	٢٨,٨			
٧	عدم التزام معلمات التربية الخاصة بأوقات الحضور الصباحي	ت	٣	١٩	٣٦	٢	٢,٧٤	٠,٧٢	٤
		%	٥	٣١,٦	٦٠	٤			
٨	اتجاهات المعلمات السلبية إزاء معلمات التربية الخاصة	ت	٥	٢٩	١٤	١٧	٢,٩٠	١,٢١	١
		%	٩	٤٩,٦	٢٢,٥	٢٠,٧			
٩	عدم تعاون معلمات التعليم العام بإشغال حصص الانتظار لزميلاتهن في التعليم الخاص	ت	٤	٣٥	٩	١٢	١,٨٣	٠,٨٦	١١
		%	٨	٥٦,٨	١١,٥	٢٠			
١٠	عدم التزام معلمة التربية الخاصة بالمواعيد الرسمية للمغادرة	ت	٣	١٩	٣٦	٢	٢,٧٢	١,٠٣	٥
		%	٥	٣١,٦	٦٠	٣,٥			
١١	قلة عدد معلمات التربية الخاصة في المدرسة	ت	١٢	٣٠	٩	٩	٢,٩٠	٠,٩٨	٢
		%	٢٧	٥٠,٠	١١,٥	١١,٥			
	المتوسط العام للمحور						**٢,٤٨**		

يتضح من الجدول السابق أن الصعوبات الخاصة بالمعلمات التي طرحتها الباحثة لاقت قبولاً عالياً لدى المفحوصات ، حيث سجلت عبارة "اتجاهات المعلمات السلبية إزاء معلمات التربية الخاصة" حقق درجة عالية مما يؤكد أهمية طرحه من الباحثة .

جدول رقم (١٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً

لمدى حدوث صعوبات متعلقة بالطالبات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

م	المشكلة		عالية	متوسطة	قليلة	غير موجودة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	برامج الإذاعة المدرسية لا تهتم كثيرا بالطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة	ت	٣	١٩	٣٦	٢	٢,٣٥	٠,٨٧	٨
		%	٥	٣١,٦	٦٠	٤			
٢	الأنشطة المدرسية لا تناسب طالبات الاحتياجات الخاصة	ت	٢	٣٠	٩	٩	٢,١١	٠,٨٧	١٠
		%	٤	٥٠,٠	١١,٥	١٤,٥			
٣	ممارسة مهارات الخياطة والتطريز لا تناسب الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة	ت	٢	٣٠	٩	٩	٢,٨٥	٠,٩٢	٢
		%	٤	٥٠,٠	١١,٥	١٤,٥			
٤	ضعف مشاركة الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة بالأنشطة	ت	٤	٣٥	٩	٢	٢,٣٣	١,٠٤	٩
		%	٨	٥٦,٨	١١,٥	٤			
٥	بعد سكن الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة عن المدرسة	ت	٥	٢٩	١٤	٢	٢,٥٦	٠,٩٨	٦
		%	٩	٤٩,٩	٢٢,٥	٤			

م	المشكلة		عالية	متوسطة	قليلة	غير موجودة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٦	الممارسات الغير أخلاقية بين الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة	ت	٣	٣٩	١٦	٢	٢,٩١	٠,٩١	١
		%	٥	٦٢,٢	٢٨,٣	٤			
٧	اتجاهات الطالبات العاديات السلبية إزاء الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة	ت	٣	١٩	٣٦	٢	٢,٦٦	٠,٨٣	٤
		%	٥	٣١,٦	٦٠	٤			
٨	تأخر طالبات التربية الخاصة عن طابور الصباح الصباحي	ت	٢	٣٠	٩	٩	٢,٧٧	٠,٨٢	٣
		%	٤	٥٠,٠	١١,٥	١٤,٥			
٩	تفاوت مستويات الأعمار بين طالبات الاحتياجات الخاصة في الفصل الواحد	ت	٢	٣٠	٩	٩	٢,٤٩	٠,٩١	٧
		%	٤	٥٠,٠	١١,٥	١٤,٥			
١٠	انخفاض مستوى الوعي الصحي والاهتمام بالنظافة بين الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة	ت	٤	٣٥	٩	٢	١,٦٥	٠,٧٦	١٢
		%	٨	٥٦,٨	١١,٥	٤			
١١	انتشار الكلمات البذيئة بين الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة	ت	٥	٢٩	١٤	٢	١,٧٢	٠,٨٤	١١
		%	٩	٤٩,٩	٢٢,٥	٤			
١٢	ضعف الدافعية للتعلم لدى الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة	ت	٣	٣٩	٦	٢	١,٥٥	٠,٦٩	١٣
		%	٥	٦٢,٢	١٠	٤			
١٣	عبث الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة بأثاث المدرسة وإتلافه	ت	٣	١٩	٣٦	٢	٢,٥٧	١,٠٠	٥
		%	٥	٣١,٦	٦٠	٤			
	المتوسط العام للمحور							٢,٣١	

يتضح من الجدول السابق أن الصعوبات الخاصة بالطالبات التي طرحتها الباحثة لاقت قبولاً عالياً لدى المفحوصات ، حيث سجلت عبارة " الممارسات الغير أخلاقية بين الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة " حقق درجة عالية مما يؤكد أهمية طرحه من الباحثة .

جدول رقم (١٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً

لمدى حدوث المشكلات المتعلقة بالمباني والتجهيزات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

م	المشكلة		عالية	متوسطة	قليلة	غير موجودة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	عدم وجود مكتبة توفر الخدمات اللازمة للطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة	ت	٤	٣٥	٩	٢	٣,٢٨	٠,٨٩	٣
		%	٨	٥٦,٨	١١,٥	٤			
٢	نقص المرافق الصحية التي يحتاجها طالبات الاحتياجات الخاصة في المدرسة	ت	٢	٤٠	٩	٩	٣,١٠	١,٠١	٥
		%	٤	٦٦,٣	١٤,٥	١٤,٥			
٣	المباني المستأجرة لا توفر الحد الأدنى من المرافق المناسبة لذوات الاحتياجات الخاصة	ت	٢	٣٠	١٩	٩	٣,٤٩	٠,٧٦	١
		%	٤	٥٠,٠	٣٢,٩	١٤,٥			
٤	قلة توفر الوسائل التعليمية المناسبة الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة مثل	ت	١٤	٣٥	٩	٢	٢,٩٨	١,٠٨	٦
		%	٢٤,	٥٦,٨	١١,٥	٤			

م	المشكلة		عالية	متوسطة	قليلة	غير موجودة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	السماعات والمكبرات وغيرها		٦						
٥	النقص في الكتب الدراسية وخاصة في بداية العام الدراسي	ت	٣	١٩	٣٦	٢	٣,١٦	٠,٩٥	٤
		%	٥	٣١,٦	٦٠	٤			
٦	قلة عدد الفصول الدراسية المهيأة	ت	٢	٤٠	٩	٩	٢,٦٣	١,١٣	٧
		%	٤	٦٦,٣	١٤,٥	١٤,٥			
٧	عدم توفر مصلى مهيأ للطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة	ت	٢	٤٠	٩	٩	٣,٣٧	٠,٨٨	٢
		%	٤	٦٦,٣	١٤,٥	١٤,٥			
	المتوسط العام للمحور						٢,٨٩		

يتضح من الجدول السابق أن الصعوبات الخاصة بالمباني والتجهيزات التي طرحتها الباحثة لاقت قبولاً عالياً لدى المفحوصات ، حيث سجلت عبارة " المباني المستأجرة لا توفر الحد الأدنى من المرافق المناسبة لذوات الاحتياجات الخاصة " حقق درجة عالية مما يؤكد أهمية طرحه من الباحثة .

جدول رقم (١٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً

لمدى حدوث صعوبات متعلقة بمجتمع المدرسة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

م	المشكلة		عالية	متوسطة	قليلة	غير موجودة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	عدم تشجيع أولياء أمور الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة للأنشطة التي تقام في المدرسة	ت	٣٦	١٩	٣	٢	٢,٣٨	٠,٩٥	٦
		%	٦٠	٣١,٦	٥	٤			
٢	ضعف مشاركة أولياء أمور الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة في الاحتفالات والمناسبات الاجتماعية التي تقام في المدرسة	ت	٢	٤٠	٩	٩	٣,٠٢	٠,٧٩	٣
		%	٤	٦٦,٣	١٤,٥	١٤,٥			
٣	استخدام أولياء أمور الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة لأساليب الكلام غير المهذب مما يؤثر سلبا على سلوك أبنائهم	ت	٣	١٩	٣٦	٢	٣,٠٠	٠,٨٢	٤
		%	٥	٣١,٦	٦٠	٤			
٤	قلة وعي أولياء أمور الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة بأهمية الخدمات التعليمية المقدمة لأبنائهم	ت	٣٦	١٩	٣	٢	٢,٣٨	٠,٩٥	٢
		%	٦٠	٣١,٦	٥	٤			
٥	الاتجاهات السلبية لأولياء أمور الطلاب العاديين إزاء الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة	ت	٤٠	٢	٩	٩	٢,٨٧	٠,٧٨	٥
		%	٦٦,٣	٤	١١,٥	١٤,٥			
٦	قلة الزيارات التي يقوم بها أولياء أمور الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة	ت	١٤	٣٥	٩	٢	٣,٠٧	٠,٨٧	١
		%	٢٥,٦	٥٦,٨	١١,٥	٤			

م	المشكلة		عالية	متوسطة	قليلة	غير موجودة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	للمدرسة								
٧	ارتفاع نسبة الأمية بين أولياء أمور الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة	ت	٢	٤٠	٩	٩	٢,١٧	٠,٩٦	٧
		%	٤	٦٦,٣	١٤,٥	١٤,٥			
	المتوسط العام للمحور						٢,٦٧		

يتضح من الجدول السابق أن الصعوبات الخاصة بمجتمع المدرسة التي طرحتها الباحثة لاقت قبولاً عالياً لدى المفحوصات ، حيث سجلت عبارة " قلة الزيارات التي يقوم بها أولياء أمور الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة للمدرسة " حقق درجة عالية مما يؤكد أهمية طرحه من الباحثة .

جدول رقم (٢٠)

المتوسطات الحسابية للدرجات الكلية لمحاور الدراسة

المحاور	المتوسط الحسابي	الترتيب
صعوبات متعلقة بالمعلمات	٢,٤٤	٣
صعوبات متعلقة بالطالبات	٣,٨٦	٤
صعوبات متعلقة بالمباني والتجهيزات	٣,١٤	١
صعوبات متعلقة بمجتمع المدرسة	٣,١٩	٢
الدرجة الكلية للصعوبات	٢,٦٢	

جدول رقم (٢١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً

لمدى أهمية المقترحات التي تسهم في إزالة الصعوبات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

م \	المقترح		عالية	متوسطة	قليلة	معدومة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تكليف المعلمة بتدريس المقررات الدراسية التي تخصصت بها فقط	ت	٦	٥٤	٠	٠	٣,٤٣	٠,٨٢	٦
		%	١٠	٩٠	٠	٠			
٢	تهيئة الطالبات العاديات وأسرهم قبل دمج الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة	ت	٣٠	٣٠	٠	٠	٣,٤٠	٠,٧٧	٧
		%	٥٠	٥٠	٠	٠			
٣	توعية المجتمع عن طريق وسائل الإعلام المختلفة بأهمية وقيمة الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة في المجتمع	ت	٥	٥٥	٠	٠	٣,٥٢	٠,٨٤	٣
		%	٨,٣	٩٧,٢	٠	٠			
٤	تقليل نصاب معلمة التربية الخاصة	ت	٦	٥٤	٠	٠	٣,٣٨	٠,٨٣	٨
		%	١٠	٩٠	٠	٠			

م \	المقترح		عالية	متوسطة	قليلة	معدومة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٥	منح مديرة المدرسة الملحق بها برامج التربية الخاصة حوافز مادية	ت	٣٠	٣٠	٠	٠	٣,٤٩	٠,٨٠	٤
		%	٥٠	٥٠	٠	٠			
٦	تعيين مشرفة مختصة لكل برنامج تتولى متابعة	ت	٣٩	٢١	٠	٠	٣,١٩	٠,٩٨	١٠
		%	٦٥	٣٥	٠	٠			
٧	توفير المبنى المناسب قبل عملية الدمج	ت	٥٥	٥	٠	٠	٣,٤٨	١,٠٠	٥
		%	٩٧,٢	٨,٣	٠	٠			
٨	إشراك مديرات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في دورات تأهيلية في الإدارة	ت	٨	٥٢	٠	٠	٣,٥٧	٠,٨٢	٢
		%	١٣,٣	٨٦,٦	٠	٠			
٩	تعيين المعلمة على المستوى الذي تستحقه	ت	١٢	٤٨	٠	٠	٣,٦١	٠,٧٤	١
		%	٢٠	٨٠	٠	٠			
١٠	إشراك المعلمة في التخطيط لعمل البرنامج	ت	٥	٥٥	٠	٠	٣,٢٢	٠,٩٩	١١
		%	٨,٣	٩٧,٢	٠	٠			
١١	إقامة دورات لإداريات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة تأهلهم لكيفية التعامل مع التعليم العام والخاص في آن واحد	ت	٦	٥٤	٠	٠	٣,١٩	٠,٩٤	٩
		%	١٠	٩٠	٠	٠			
المتوسط العام للمحور							**٣,٢٢**		

يتضح من الجدول السابق أن المقترحات التي تساعد في إزالة الصعوبات التي تواجه الهيئة الادارية التي طرحتها الباحثة لاقت قبولاً عالياً لدى المفحوصات ، حيث سجلت عبارة " تعيين المعلمة على المستوى الذي تستحقه " حقق درجة عالية مما يؤكد أهمية طرحه من الباحثة .

- **تحليل التباين الأحادي للفروق وفقاً للتخصص الوظيفي**

جدول رقم (٢٢)

تحليل التباين الأحادي للفروق وفقاً للتخصص الوظيفي

المحور	التخصص الوظيفي	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة
محاور الاستبيان الأربع	مشرفة تربوية	١,١	٠,٦	٥,٩٨	٠,٠١**
	مديرة مدرسة	٠,٨	٢,٣		
	الطاقم الإداري	٠,٩	٠,٣		
	معلمة تربية خاصة	٣,٢	٠,٥٦		
الجزء الخاص بالمقترحات	مشرفة تربوية	١,٣	٠,٧	٦,٢٥	٠,٠١**
	مديرة مدرسة	٣,٦	٢,١		
	الطاقم الإداري	٠,٩	٠,٧		
	معلمة تربية خاصة	٠,٩	٠,٣		

** دال عند (٠,٠١)

يُظهر الجدول رقم (٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة وفقاً للتخصص الوظيفي في محوري الدراسة، أي أن الفروق في استجابات المبحوثين تتأثر بالتخصص الوظيفي.

- **تحليل التباين الأحادي للفروق وفقاً للمؤهل الدراسي**

جدول رقم (٢٣)

تحليل التباين الأحادي للفروق وفقاً للمؤهل الدراسي

المحور	المؤهل الدراسي	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة
محاور الاستبيان الأربع	بكالوريوس	٣,٩٩	١,٩	٦,٩٧	**٠,٠١
	ما جستير	٠,٣	٠,٨		
	دكتوراه	٠,٠	٠,٠		
الجزء الخاص بالمقترحات	بكالوريوس	٤,٢	٢,١	٧,١	**٠,٠١
	ما جستير	٠,٠٣	٠,٠٥		
	دكتوراه	٠,٠	٠,٠		

** دال عند (٠,٠١)

يُظهر الجدول رقم (٢٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة وفقاً للمؤهل العلمي في محوري الدراسة، أي أن الفروق في استجابات المبحوثين تتأثر بمؤهلهم الدراسية.

- **تحليل التباين الأحادي للفروق وفقاً لنوع المؤهل**

جدول رقم (٢٤)

تحليل التباين الأحادي للفروق وفقاً لنوع المؤهل الدراسي

المحور	نوع المؤهل الدراسي	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة
محاور الاستبيان الأربع	تربوي	٣,٩٩	١,٩	٥,٧٩	**٠,٠١
	غير تربوي	٠,٣	٠,٨		
الجزء الخاص بالمقترحات	تربوي	٤,٢	٢,١	٦,٣٢	**٠,٠١
	غير تربوي	٠,٠٣	٠,٠٥		

** دال عند (٠,٠١)

يُظهر الجدول رقم (٢٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة وفقاً لنوع المؤهل العلمي في محوري الدراسة، أي أن الفروق في استجابات المبحوثين تتأثر بنوع مؤهلهم الدراسي.

مناقشة النتائج :

من خلال النتائج الإحصائية التي تم عرضها مسبقاً وجدت الباحثة أن جميع عبارات الاستبيان في محاوره الأربع ذات دلالات إحصائية ، وأن المقترحات في إزالة الصعوبات حققت دلالة إحصائية عالية لما في المقترحات من بنود هامة وصائبة إذا تحققت في إزالة الصعوبات .

ويمكننا الإجابة على أسئلة الدراسة كالتالي :

١- ما الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية للمدارس الملحق بها برامج للتربية الخاصة في الرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة ؟

هناك العديد من الصعوبات يمكن ذكرها كالآتي :

- انخفاض مستوى الوعي بين معلمات التعليم العام بأهمية برامج التربية الخاصة وأهدافها.
- قلة عدد معلمات التربية الخاصة في المدرسة
- اتجاهات الطالبات العاديات السلبية إزاء الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة
- المباني المستأجرة لا توفر الحد الأدنى من المرافق المناسبة لذوات الاحتياجات الخاصة
- قلة توفر الوسائل التعليمية المناسبة الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة مثل السماعات والمكبرات وغيرها

٢- هل تختلف وجهات نظر أفراد الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة : (التخصص الوظيفي – المؤهل الدراسي) تجاه تلك الصعوبات ؟

وجد أنه بالفعل هناك اختلاف في وجهات النظر بين التخصص الوظيفي والمؤهل الدراسي لدى المعلمات اللاتي يعملن في برامج الدمج .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي دراجات أفراد عينة الدراسة على متغيري (التخصص الوظيفي – المؤهل الدراسي) تجاه مشكلة الدراسة ؟

وجد من خلال التحليل الإحصائي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي دراجات أفراد عينة الدراسة على متغيري التخصص الوظيفي و المؤهل الدراسي تجاه مشكلة الدراسة.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (بدرية العيسى ١٤١٣هـ): المشكلات الإدارية التي تواجه معاهد النور للمكفوفين في كل من المملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية. حيث كانت النتائج متقاربة بين الدراستين في عدم مشاركة مديري المعاهد في إعداد الخطط وعدم مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار في الأمور التي تخصهم وقلة العناصر الإدارية والتعليمية المدربة على تعليم المكفوفين وضعف التنسيق

بين إدارات المعاهد والجهات الإشرافية وضعف نظام التوجيه المعمول به في المعاهد من حيث قلة زيارات الموجهين وعدم وجود موجهين متخصصين في المواد الدراسية التي يتضمنها تعليم المكفوفين. وكذلك اتفقت النتائج مع دراسة(ناصر البراهيم ١٤٢٣هـ): المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملحق بها فصول دمج المعوقين سمعياً بوزارة المعارف. في أن أهم المشكلات الاجتماعية التي تواجه مديري المدارس الملحق بها فصول دمج المعوقين سمعياً) الصم (من وجهة نظر أفراد الدراسة، عدم تهيئة الطلاب العاديين والصم للدمج قبل البدء بتطبيقه داخل المدرسة.،إن أهم المشكلات الفنية التي تواجه مديري المدارس الملحق بها فصول دمج المعوقين سمعياً) الصم (من وجهة نظر أفراد الدراسة، عدم مناسبة بعض المناهج الدراسية لقدرات وإمكانات الطلاب الصم.،إن أهم المشكلات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الملحق بها فصول دمج المعوقين سمعياً) الصم (من وجهة نظر أفراد الدراسة، عدم مناسبة المباني المدرسية الحالية لتطبيق الدمج.وجود تداخل بين مهام كل من مدير المدرسة والوكيل ومشرف فصول الصم داخل المدرسة.

أما بالنسبة للمشكلات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في مدينة الرياض أثبتت نتائج الدراسة وجود المشكلات الإدارية بدرجة كبيرة وتتمثل تلك المشكلات في عدم بحث احتياجات مديري المدارس الم حلق بها برامج للتربية الخاصة من قبل إدارة التعليم ، ومعاناة مديري المدارس الملحق بها برامج التربية من كثرة التعاميم الواردة للمدرسة من قل إدارة التعليم والتربية الخاصة مما يؤثر على أدائهم للأعمال الفنية داخل المدرسة، وعدم إعطاءهم صلاحيات إدارية واسعة في التنفيذ و التخطيط . واتفقت أيضاً نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (نوف جمعة ١٤٢٨هـ):المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في مدارس تطبيق الدمج التربوي في المملكة العربية السعودية. أن ضعف تدريب معلمات التعليم العام على التعامل مع الإعاقات المختلفة لدى التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة. وغياب برامج تهيئة العاملات في المدرسة على التعامل مع الإعاقات المختلفة لدى التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة. وكذلك غياب دليل إرشادي يمكن الرجوع إليه للتعامل مع المشكلات الاجتماعية والسلوكية والتعليمية التي تتعلق بالدمج.

علاوة على افتقار معلمات التعليم العام لمهارات التدريس في مجال التربية الخاصة . و نقص الكتب والمراجع المتعلقة بالتربية الخاصة، التي يمكن أن تستفيد منها معلمات فصول الدمج في مكتبة المدرسة. وتدني مستوى تدريب معلمات التعليم العام على مهارات إدارة فصول الدمج. وعدم وجود مرافق اجتماعية خارج المدرسة ت دعم جهود دمج التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة. وغياب البرامج والأنشطة التي تعزز التعاون بين أولياء أمور التلميذات العاديات وأولياء أمور التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة. وغياب البرامج والأنشطة التي تقدم الدعم لأولياء أمور التلميذات

ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة. وتدني دور الإعلام في التوعية بموضوع الدمج وإيجابياته مما يعزز الاتجاهات السلبية في المجتمع نحو الدمج.

ويمكن حصر نتائج الدراسة الحالية في الآتي :

١. إن الطفل المعاق عندما يشترك في فصول الدمج ويلاقى الترحيب والتقبل من الآخرين فإن ذلك يعطيه الشعور بالثقة في النفس، ويشعره بقيمته في الحياة ويتقبل إعاقته، ويدرك قدراته وإمكاناته في وقت مبكر، ويشعر بانتمائه إلى أفراد المجتمع الذي يعيش فيه .

٢. أن الطفل المعاق في فصول الدمج يكتسب مهارات جديدة مما يجعل يتعلم مواجهة صعوبات الحياة، ويكتسب عددا من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية مما يساعد على حدوث نمو اجتماعي أكثر ملاءمة، ويقلل من الوصم العلاقات التي سوف يحتاج إليها للعيش والمشاركة في الأعمال والأنشطة الترفيهية ويشجعه على البحث عن ترتيبات حياتية أكثر عادية .

٣. الأطفال المعاقين في مواقف الدمج الشامل يحققون إنجازا أكاديميا مقبولا بدرجة كبيرة في الكتابة، وفهم اللغة، واللغة الاستقبالية أكثر مما يحققون في مدارس التربية الخاصة في نظام العزل.

٤. دمج الطلاب المعاقين مع أقرانهم العاديين له قيمة اقتصادية تعود على المجتمع إذ توظف ميزانية التعليم بشكل أكثر فاعلية بوضعها في مكانها الصحيح وبما يعود على الطلاب بفوائد كبيرة .. فتحول الإنفاق من الاستخدامات التعليمية غير المناسبة (مثل: استخدام وسائل النقل لمسافات طويلة للوصول إلى المدارس الخاصة).

٥. تفاعل مديرات المدارس مع البرامج الملحقة بمدارسهم وظهور روح الأداء المتميز في العديد من الجوانب التربوية والتعليمية داخل الفصول الدراسية وفي عملية التهيئة لاستقبال الطلاب واندماجهم مع زملائهم العاديين .

٦. ارتفاع مستوى أداء المعلمين داخل البرامج من خلال استفادتهم من كافة الإمكانات المتاحة في المدرسة وظهور روح المنافسة البناءة في استخدام الوسائل المعينة والجذابة وظهور لمسات إبداعية ومبتكرة في التدريس .

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ، فتوصي الدراسة بالآتي :

١. إعطاء الصلاحيات الإدارية والفنية لمديري المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة.

٢. تدعيم الآراء والاتجاهات الإيجابية نحو برامج التربية الخاصة.

٣. اختيار مديري المدارس من المتخصصين في التربية الخاصة لإدارة المدارس الملحق بها برامج للتربية الخاصة.
٤. إلحاق مديري المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة إلى برامج تدريبية مكثفة حتى يستطيعوا تنفيذ برامج التربية الخاصة بفعالية والتغلب على المشكلات التي تواجه برنامج التربية الخاصة.
٥. الاهتمام بالخدمات التعليمية والطبية والثقافية لطلاب برامج التربية الخاصة والاهتمام بنوعية المباني العادية التي تحوي برامج التربية الخاصة.
٦. البحث في الإمكانيات التي توفرها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير الأداء المهني للعاملين مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع :

أبو الوفاء،جمال وعبد العظيم سلامة(٢٠٠٠م)،اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية،دار المعرفة الجامعية للنشر،الإسكندرية.

أبونيان،إبراهيم فواز(١٤٢٢هـ)،صعوبات التعلم،طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، ط١، الرياض، حقوق النشر محفوظة لدى المؤلف.

أحمد،السيد علي(١٤٢٧هـ)،اتجاهات أفراد المجتمع نحو المعاقين ودور وسائل الأعلام في تعديلها،المجلة العربية للتربية الخاصة،ع ٩،الأكاديمية العربية للتربية الخاصة،الرياض.

أخضر،أروى بنت علي(١٤٢٧هـ)،واقع استخدام الحاسب الآلي ومعوقاته في مناهج معاهد وبرامج الأمل للمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض.

بامشموس، سعيد بن محمد(١٤٢٣هـ)،المقدمة في الإدارة المدرسية،ط١،كنوز المعرفة،جدة.

البراهيم، ناصر حمد(١٤٢٣هـ)،المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملحق بها فصول دمج المعوقين سمعيا بوزارة المعارف،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،قسم الإدارة التربوية،جامعة الملك سعود،الرياض.

ديان برادلي- مارغريت سيرز- ديان سوتلك (٢٠٠٠) . الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة مفهومة وخلفيته النظرية ، ترجمة: زيدان السرطاوي و عبد العزيز الشخص و عبد العزيز العبد الجبار ، الامارات . دار الكتاب الجامعي .

الجضعي، خالد بن سعد(١٤٢٧هـ)،الإدارة النظريات والوظائف،ط١،حقوق الطبع محفوظة لدى المؤلف.

جمعة،نوف بنت عبدالله(١٤٢٨هـ)،المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في مدارس تطبيق الدمج التربوي في المملكة العربية السعودية،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،قسم الإدارة التربوية،جامعة الملك سعود،الرياض.

حبايب، علي والسيد عبدالله(٢٠٠٥م)، اتجاهات المدراء والمعلمين نحو دمج المعاقين في الصفوف العادية ." ورقة عمل مقدمة إلى" مؤتمر التربية الخاصة العربي : الواقع والمأمول . " الأردن، الجامعة الأردنية.

الحبيب، عبدالرحمن محمد(١٤٢٦)،ترتيب مديري المدارس لأولويات عملهم،مجلة كليات المعلمين،مجلد٥،عدد٢،وكالة وزارة التربية والتعليم لكليات المعلمين،الرياض.

الحسين، حسين عثمان (٢٠٠٤م)،مشكلات دمج التلاميذ المتخلفين عقلياً في المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية،رسالة ماجستير غير منشورة، المنامة،مملكة البحرين، جامعة الخليج العربي.

الحقيل، سليمان عبدالرحمن(١٤٢٤هـ)،نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط١٥، الرياض، حقوق النشر محفوظة لدى المؤلف.

حنفي،علي(٢٠٠٣م)،مدخل إلى الإعاقة السمعية،أكاديمية التربية الخاصة،ط١،الرياض.

الخشرمي،سحر بنت أحمد(١٤٢٤هـ)،دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية،مجلة جامعة الملك سعود،مجلد١٦،الرياض.

الخلف ، عبدالرحمن سالم (١٤٠٧هـ) ،الخلف (تطور تعليم المكفوفين في المملكة) مجلة التوثيق التربوي، وزارة المعارف ،العدد (٢٨) .

الخطيب ، جمال يوسف (١٩٩٦) : دراسة لإمكانات دمج المعوقين مع العاديين فى بعض الدول العربية ، تقرير أولى للدراسة بمنظمة اليونسكو .

الرفاعي، سعد بن سعيد(١٤٢٢هـ)،إجراءات الإدارة المدرسية في المملكة العربية السعودية، كنوز المعرفة، جدة.

السرطاوي،عبدالعزيز وآخرون(٢٠٠٢م)،معجم التربية الخاصة،دار القلم للنشر والتوزيع،دبي.

سليمان،عبد الرحمن سيد وإيهاب عبد العزيز الببلاوي(٢٠٠٥م)،المعاقون سمعيا،دار الزهراء للنشر، الرياض .

سيسالم،كمال سالم(٢٠٠٢م)،موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي،دار الكتاب الجامعي،العين .

السليم ، عبدالله بن إبراهيم (١٤٠٧) ، التعليم في عهد الملك عبدالعزيز، مجلة الداره، العدد(٢) .

الشلعوط،فريز،بدون تاريخ،نظريات في الإدارة التربوية،مكتبة الرشد،الرياض.

شقير ، زينب محمود(٢٠٠٠) ، خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، المجلد الثالث، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
شاش ، سهير سلامة (٢٠٠١) : بعنوان : فعالية برنامج اتنمية بعض المهارات الاجتماعية بنظامى الدمج والعزل وأثره فى خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ـ جامعة الزقازيق .
الضيدان،الحميدي محمد(١٤٢٧هـ)،المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملحق بها برامج تربية خاصة في مدينة الرياض،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،قسم الإدارة التربوية،جامعة الملك سعود،الرياض.
عابدين،محمد عبد القادر(٢٠٠١م)الإدارة المدرسية،ط١،دار الشروق،عمان.
العبد الجبار،عبدالعزيز بن محمد ووائل محمد مسعود(١٤٢٣هـ)،استقصاء آراء المديرين والمعلمين في المدارس العادية حول برامج الدمج،مركز بحوث كلية التربية،جامعة الملك سعود،الرياض.
عبد الله، محمد قاسم(٢٠٠٣م)، الخطة التربوية الفردية للأطفال في مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية،مجلة الطفولة العربية،عدد ١٧.
عبد العزيز ، ملك أحمد (١٩٩٣) : مدى فاعلية نظام الدمج في تحسين بعض جوانب السلوك التوافقي للتلاميذ المتأخرين عقلياً القابلين للتعلم. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
العتيبي ، فلاح بن خلف(١٤٢٠هـ)،التعليم في محافظة الدوادمي تطوره وواقعه ومعوقاته،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية ،جامعة الملك سعود، الرياض.
العساف ، صالح حمد(١٤١٦هـ)،المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان،الرياض .
العلوي ، خالد إسماعيل (١٩٩٨) : دمج الأفراد ذوى الاحتياجات فى المدارس العادية ـ آفاق وتطلعات مستقبلية ، ندوة عن تجارب دمج الأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة ـ جامعة الخليج العربى ٢ ـ ٤ مارس .
عليان،يحيى مصطفى(٢٠٠٢م)،البحث العلمي،دار الأفكار الدولية،عمان.
العمرو، بدرية بنت سليمان (٢٠٠٣ م)،تقويم سياسة دمج بعض فئات المعاقين في التعليم العام - دراسة مطبقة على مدارس المملكة العربية السعودية، دراسة دكتوراه غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية.
العيسى، بدرية بنت محمد (١٤١٣هـ)،المشكلات الإدارية التي تواجه معاهد النور للمكفوفين في كل من المملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود ،الرياض.

فلية،فاروق عبده وأحمد عبد الفتاح الزكي(٢٠٠٤م)،معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا،دار الوفاء، الإسكندرية.
القحطاني، محمد بن مبارك (٢٠٠٥م)، دور مديري المدارس الملحق بها فصول دمج المعوقين سمعيا بنين في بوزارة التربية والتعليم تحقيق أهداف التربية الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة أم القرى.
القريطي،عبد المطلب(٢٠٠١م)،سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم،دار الفكر العربي،القاهرة.
المحيسن،مبارك بن مبارك(١٤٢٧)،دور الإدارة المدرسية في معالجة المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.
المعايطة،خليل وآخرون(١٤٢٠هـ)،الإعاقة البصرية،دار الفكر للطباعة والنشر،عمان.
الموسى،ناصر علي(١٩٩٢م)،دمج الأطفال المعوقين بصريا في المدارس العادية طبيعته ـ برامجه ـ ومبرراته،مركز البحوث التربوية،كلية التربية،جامعة الملك سعود،الرياض.
الموسى،ناصر علي (١٤١٩هـ)،مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف،وزارة المعارف،الأمانة العامة للتربية الخاصة،الرياض.
الموسى،ناصر علي(١٤٢٦هـ)،تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية،ورقة عمل،الرياض.
الموسوعة العربية العالمية ، مج ٦، ط٢ ، الرياض : مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع
نصر الله،عمر(٢٠٠٢م)،الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتأثيرهم على الأسرة والمجتمع ،دار وائل للطباعة والنشر،الأردن.
الموقع الالكتروني الرسمي لبلدية الرياض (٢٠٠١) .
وزارة الاقتصاد والتخطيط،(١٤٢٨هـ)،مصلحة الإحصاءات العامة،التعداد العام لسكان المملكة العربية السعودية لعام ١٤٢٥هـ .
وزارة المعارف (١٤٢٠هـ)،القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام.
وزارة المعارف (١٤٢٢هـ)،القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.
وزارة التربية والتعليم(١٤٢٨هـ)،مركز المعلومات الإحصائية.
www.riyadahedugov.sa

تدريس مقرر البحث الإجرائي ودوره في تحسين التعليم والتعلم ببرامج بكالوريوس رياض الأطفال في ضوء رؤية ٢٠٣٠ (دراسة وصفية تقويمية)

إعداد

د/ ابتسام ياسين حسين د/ حنان عبد الغفار عطية د/ رانيا حمدي أحمد علوان

كلية التربية – جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

استلام البحث : ٢٠١/١٠/٢٨   **قبول النشر** : ٢٥ / ١١ / ٢٠١٨

الملخص :

يعتبر تطوير العملية التعليمية ضرورة من ضروريات النهضة الشاملة التي تشهدها المملكة العربية السعودية مع إطلاق رؤية ٢٠٣٠ و التي تركز على كفاءة المعلم و أهمية تطويره مهنيًا و ذاتيًا، وحيث أن المعلم يتم اعداده في كليات التربية، فإن البحث الحالي يهدف إلى التعرف على توصيف مقرر البحث الإجرائي ببرنامج بكالوريوس رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل كأحد أهم المقررات التي تساعد المعلم على إيجاد حلول علمية لمشاكله الصفية اليومية عن طريق تطوير مهاراته في التفكير الناقد، والتصرف بشكل عقلاني، واعي، متأني، وبأسلوب علمي منطقي، كما ويستطلع اتجاه الطالبة المعلمة نحو المقرر، بالإضافة إلى تقييم أداءها في البحوث الإجرائية التي قامت بها، و أثر ذلك على تحسين العملية التعليمية برياض الأطفال في ضوء رؤية ٢٠٣٠. تكونت عينة البحث من (١٧٠) طالبة بقسم رياض الأطفال بكلية التربية-جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، كما تمثلت أدوات البحث في (توصيف المقرر-كتب المقرر-معايير تقييم الطالبة في إنجازها للبحث الإجرائي (إعداد الباحثات) -أبحاث الطالبات -استبانة استفتاء رأي الطالبات (إعداد الباحثات) -استبانة تقييم الطالبات للمقرر في الUD Quest -تقرير المقرر الجماعي)، و أسفرت نتائج البحث عن أهمية دراسة مقرر البحث الإجرائي لطالبات كلية التربية لما له من أثر إيجابي في تحسين و تطوير العملية التعليمية و الارتقاء بها.

Abstract:

The Educational reform is one of the necessities of the comprehensive renaissance witnessed in the Kingdom of Saudi Arabia with the launch of its Vision 2030. The 2030 Vision focuses

educationally on the efficiency of the teacher and the importance of professional development provided. Therefore, the present research aims at identifying the description of the Action Research course required for preschool teachers program towards obtaining their Bachelor of Education degree. In addition, the research aims at exploring the students' attitude towards of the course, in addition to providing an evaluation of the action researches students have produced, and their affect towards improving the educational process in preschools in the light of the Vision 2030. The research sample consisted of (n= 170) female students in the preschool department at the Faculty of Education - Imam Abdulrahman bin Faisal University. The research tools used are (course descriptions - course books and resources - criteria used to evaluate students action research produced (prepared by the researchers), student action research, questionnaire on student teachers opinion of the course (prepared by the researchers), student teachers assessment of the course using the official UD Quest questionnaire, and the final course report prepared by the faculty members teaching the course. The results of the research revealed the importance of providing a course on Action Research to the students in the Faculty of Education, especially that it positively impacted student teachers ability to improve, develop, and upgrade the educational process.

المقدمة :

يعتبر البحث الإجرائي نوع من الأبحاث التطبيقية التي تساعد المعلم على إيجاد حلول علمية لمشاكله الصفية اليومية عن طريق تطوير مهاراته في التفكير الناقد، والتصرف بشكل عقلاني، واعي، متأني، وبأسلوب علمي منطقي. وقد وجدت العديد من الأبحاث التربوية في مجال البحوث الإجرائية فوائد جمة عقلية، معرفية، قيمية، ومهارية (Kosnick، ٢٠٠٠; **العتيبي، ٢٠١٦**). فقد وجد Oja و Smulyan (١٩٨٩), و أبوحسين (٢٠٠٨) أن البحث الإجرائي يحسن بشكل كبير قدرات المعلم العقلية/ المعرفية كالمرونة الفكرية والانفتاح، واستخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقييم ، وأكّد Weiskopfو Laske (٢٠٠٢) أن البحث الإجرائي يبني قيم المعلم وتوجهاته بشكل إيجابي نحو مهنة التعليم فيطور ويصقل مهاراته الصفية المهنية، فيما أكّد

Woolfolk-Hoy و Hoy(١٩٩٨) أن ما يتعلمه المعلمين تحت الإعداد من خبرات في سنواتهم الأولى تؤثر بشكل كبير على نظرتهم الإيجابية نحو أنفسهم، كما شدّد Mills (٢٠٠٧) و **أبو جلالة (٢٠٠١)** على أهمية استخدام البحث الإجرائي في برامج التطوير المهني للمعلمين بعد الخدمة.

ورغم أن تدريس مقرر البحث الإجرائي قد بدأ ينتشر في الجامعات الأجنبية، إلا أننا قلما نراه مطبقًا في الجامعات العربية لإعداد المعلمين في مرحلة ما قبل الدراسات العليا. إن تأخير تقديم هذا المقرر لمرحلة ما بعد البكالوريوس يقصر تعلم مهارات البحث العلمي التطبيقي المرتبط بالمشكلات الصفية على عدد قليل ممن يلتحقون بالعمل في المدارس، ويؤخر تمكين المعلم ليكون شريكًا في تطوير العملية التعليمية والذي يعتبر ضرورة من ضروريات النهضة الشاملة التي تشهدها المملكة العربية السعودية مع إطلاق رؤية ٢٠٣٠. يأتي تطوير المنظومة التعليمية ضمن أولويات هذه الرؤية كونه ذو صلة وطيدة بدفع عجلة الاقتصاد الوطني، كما أن الرؤية تهتم بتعزيز فرص غرس التعلم الجيد مع التركيز على التعليم المبكر، وعلى تأهيل وتدريب المعلمين. ومع إطلاق رؤية ٢٠٣٠ أصبح المعنيون في التعليم العالي مطالبون بمراجعة وتحديث برامج إعداد المعلمين لتتفق وهذه الرؤية الطموحة، ولتسهم في تطوير رأس المال البشري، وتحقق متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل ونحن على أعتاب القرن الواحد والعشرين.

وبالنظر في تجارب الدول الأكثر تقدمًا في إعداد المعلمين، نلاحظ أن هذه الدول قد انتقدت برامج إعداد المعلمين محدودة الرؤية والتي تركز على نظرة قاصرة تعتبر المعلم عديم التفكير، وتعد برامج أحادية التوجه، وبدأت بصياغة برامج تفاعلية إشراكيه للمعلم (Zeichner, 1999). ارتبطت هذه البرامج بفكر رواد التربية أمثال جون ديوي، ودونالد شون الذين بلورا فكرة التطوير المهني للمعلم عن طريق فهم دائرة التأمل والتقصي والمتفاعلة مع التطبيق الميداني الذي يقوم به المعلم من خلال الاختيار الواعي والمقصود لا التقليدي الروتيني المتحيز والمعتاد. كانت هذه أحد الأطر التي أدت لطرح فكرة تمكين المعلمين في المجال البحثي، والتي تبنتها العديد من البرامج (Muijs و Harris ، ٢٠٠٣). وضحت Robinson (٢٠٠٣) التحديات التي تحيط بمفهوم "المعلم الباحث"، كما بحث Ash و Persall (٢٠٠٠) و Moller و Katzermyer (٢٠٠١) في مفهوم " المعلم القائد". أما Linda-Darling at.el (١٩٩٥) فقد وجدت أن الانخراط في البحث الإجرائي يعزز العمل التعاوني ويدرب المعلمين على القيادة التعليمية. يتضح مما سبق أن التوجه الحديث العالمي في برامج إعداد المعلمين نحو غرس عادة التأمل المتواصل مع الذات والآخرين والسماح بالاستطلاع المشترك ومراقبة الذات كوسيلة لتحسين الممارسة التعليمية عن طريق الاستمرار في التعلم، وتشكيل المعرفة وتطويرها.

طرحت في نهايات القرن الماضي وأوائل القرن الحالي العديد من برامج إعداد المعلمين مقررًا كالبحث الإجرائي كأحد المتطلب التربوية قبل التخرج والحصول على درجة البكالوريوس لتفعيل دور المعلم بشكل غير تقليدي. فقد أوصى الباحث Kincheloe(٢٠٠٣، ص. ١٨٠) بضرورة تشجيع جميع المعلمين ليكونوا باحثين داخل صفوفهم، ووجد أن هذا الاندماج البحثي الإجرائي سيرتقي بمستوى التعليم ونوعيته بشكل غير مسبوق، وأن بداية هذا التحول يجب أن تتم بالتعاون بين الأطراف المشاركة في إعداد المعلمين: الجامعة، والمدرسة. يتمثل دور الجامعة في إعداد المعلمة أكاديميًا لتعلم حلقة البحث الإجرائي. إن تعلم هذه المهارات لا يمكن أن تتم بمعزل عن الصف المدرسي والذي يكون دوره تطوير بيئة محفزة. لهذا كان لزامًا اشتراك المدرسة والجامعة في مساندة وتطبيق البحوث الإجرائية مع المعلم الطالب، ومعلم الصف. تأكيدًا لهذه الشراكة، لكن هذا غير معمول به بشكل مناسب في الجامعات العربية حيث وجد الباحث (Volk, 2009) من خلال دراسته التتابعية لخريجي كلية إعداد المعلمين في جامعة شرق أوسطية أن الطلبة الذين درسوا أساسيات البحث الإجرائي في الجامعة، وقاموا ببحوث إجرائية في صفوف مدرسية، لم يستمروا في تطبيق مهارات البحث الإجرائي بشكل كاف بعد التخرج والعمل، وأن نسبة تقل عن ٨% من العينة التي قام بدراستها هي فقط التي استمرت في تطبيق البحث الإجرائي بعد التخرج، ويعزو الباحث الاستمرارية في حلقة التأمل والبحث الإجرائي، في أن هذه الفئة من العينة قد عملت في مدارس تحت قيادة تؤمن بأهمية تطبيق البحوث الإجرائية كاستراتيجية لتحسين وتطوير العملية التعليمية. هذا يؤكد أن جدوى بعض المقررات التي تدرّس في الجامعات قد تذهب أدراج الرياح بدون تبنيها من قبل الممارسين التربويين في المدرسة.

ورغم أن مقرر البحث الإجرائي غير شائع التدريس في كليات إعداد المعلمين في الجامعات السعودية في مرحلة البكالوريوس، إلا أن برنامج بكالوريوس التربية تخصص رياض الأطفال في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل بالمملكة العربية السعودية، والذي تم إطلاقه في ٢٠١٣ --ويتم تحديثه حاليًا ليصبح بكالوريوس في التربية تخصص طفولة مبكرة—والمبني على معايير عالمية في مجال الطفولة المبكرة قد أخذ الريادة بين الجامعات السعودية في تدريس مقرر البحث الإجرائي لطالبات البرنامج كمتطلب إجباري في السنة الأخيرة قبل التخرج.

لذلك تعتبر هذه الورقة البحثية الوصفية تلخيصيه لمقرر البحث الإجرائي كما يتم تدريسه في برنامج بكالوريوس التربية تخصص رياض الأطفال لمشاركة الخبرة مع المعنيين في المجال من باحثين وصانعي قرار. فقد تم تدريس المقرر للمرة الأولى في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧، ثم توالى تقديم المقرر في الفصلين الدراسيين الأول والثاني من العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨. نضع في هذه الورقة خبرتنا

التدريسية لهذا المقرر مركزين على مدى تأثيره على تحسين عملية التعليم والتعلم، الإيجابيات التي لمسناها من تدريس المقرر، التحديات التي تواجهنا، وبعض الاقتراحات لتحسينها.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في الوقوف على **دور مقرر البحث الإجرائي في تحسين التعليم والتعلم ببرامج بكالوريوس رياض الاطفال** في ضوء رؤية ٢٠٣٠ والذي يهدف إلى تأهيل الطالبة المعلمة مهنيًا ومساعدتها على تطوير ذاتها، وحل المشكلات التي تواجهها ببيئة العمل بطرق علمية.

لذا يسعى البحث الحالي إلى الإجابة على الأسئلة البحثية التالية:

١. ما هي مفردات مقرر البحث الإجرائي؟
٢. ما هو توصيف البحوث الإجرائية التي قامت بها الطالبات المعلمات في تحسين التعليم والتعلم؟
٣. ما ايجابيات تدريس هذا المقرر، والتحديات من وجهة نظر أراء الطالبات المعلمات؟
٤. ما هي الاقتراحات التي قدمتها الطالبات وأساتذة المقرر لتطويره؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على توصيف مقرر البحث الإجرائي.
٢. تقييم أداء الطالبة المعلمة في البحوث الإجرائية.
٣. التعرف على اتجاهات الطالبات المعلمات تجاه البحوث الإجرائية.
٤. تحسين العملية التعليمية في رياض الأطفال عن طريق القيام بالبحوث الإجرائية.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي في توجيه أنظار القائمين على:

- إعداد برامج بكالوريوس رياض الأطفال إلى أهمية تضمين البرنامج لهذا المقرر.
- تطوير التعليم إلى ضرورة إجراء البحوث الإجرائية لتطوير وتحسين البيئة التعليمية والذي يأتي متوافقًا مع تطوير التعليم وفقاً لرؤية ٢٠٣٠.
- تمكين الطالبات من تأصيل شعورهم بفعاليتهم الذاتية وكيفية التغلب على الصعوبات التي يمكن أن تواجههم أثناء عملية التعليم منذ بدء ممارستهم لها.

مصطلحات البحث: ـ

- **البحث الإجرائي**

هي عملية علمية منضبطة لدراسة وتحسين الممارسات وأساليب التعليم في نشاط ما، عادة في مجال التعليم (Sagor، ٢٠٠٠).

وهو أداة قوية تجعل التربويين ينغمسون في تأمل نقدي يجبرهم على تفحص ممارساتهم التعليمية والتربوية بشكل مستمر بهدف الدراسة ولتحسين الممارسة (هيندريكس، ٢٠١٣).

- **التعليم.**

هو عملية مقصودة يقوم بها متخصصون داخل البيئات التعليمية بهدف تزويد المتعلم بالمعارف المختلفة بما يتناسب مع طبيعته وخصائصه، من أجل تحقيق الأهداف التعليمية. (هزايمة، ٢٠٠٦، ص.١١)

- **التعلم.**

هو نشاط ذاتي يقوم به المتعلم نتيجة اكتسابه معارف جديدة بسب تعرضه لخبرات ومواقف مختلفة أثرت في أدائه وسلوكه. (خميس، ٢٠١١، ص.٤)

- **برنامج بكالوريوس رياض الأطفال.**

هو أحد البرامج الدراسية بكلية التربية جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، مدة الدراسة به أربع سنوات بواقع (١٣٦) ساعة معتمدة، ويهدف البرنامج إلى إعداد معلمات مؤهلات للتدريس في مرحلة رياض الأطفال، وإجراء البحوث العلمية.

- **رؤية ٢٠٣٠**

هي خطة استراتيجية طموحة وضعتها المملكة العربية السعودية تهدف لجعل المملكة العربية السعودية نموذجًا ناجحًا ورائدًا في العالم على كافة الأصعدة. تشمل الخطة جميع جوانب الحياة وتتمحور في ثلاث جوانب: مجتمع حيوي، اقتصاد مزدهر، ووطن طموح. ترجمت هذه المحاور الثلاث إلى ٩٦ هدفًا استراتيجيًا تتعاون في تحقيقها وزارات ومؤسسات الدولة المختلفة بتعاون وتكامل تام. تتضمن الرؤية حاليًا ١٢ برنامجًا لتحقيق الأهداف الاستراتيجية في الدورة الخمسية الأولى، ويتم تطويرها باستمرار لتحقيق المخرجات المتوقعة. يعتبر برنامج رأس المال البشري أحد هذه البرامج، كما صيغت بعض أهداف برامج تحقيق الرؤية لتشمل: بناء رحلة تعليمية متكاملة، تحسين تكافؤ فرص الحصول على التعليم، تحسين مخرجات التعليم الأساسية، المواءمة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل. كما تشمل الرؤية مؤشرات خاصة بكل برنامج مثل التحسن في متوسط أيام الغياب في المدارس والجامعات لكل طالب سنويًا، ونسبة المشاركة في الأنشطة، إضافة لتحسين التصنيفات العالمية للجامعات السعودية (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ب.ت.).

منهج البحث:

المنهج الوصفي التحليلي: الذي يعني بوصف الظاهرة، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات للوقوف على أسباب الظاهرة ومعالجتها. (محمد، الفقي، علام، ٢٠٠٧، ص.٤١)

حدود البحث: ـ

- **الحدود الموضوعية:** تحليل (نتائج الأبحاث التي قامت بها طالبات رياض الأطفال بكلية التربية-جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، آراء الطالبات حول المقرر)
- **الحدود المكانية:** كلية التربية-جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.
- **الحدود الزمانية:** تطبيق أدوات البحث في ١٤٣٨-١٤٣٩ هـ.

عينة البحث:

طالبات رياض الأطفال بكلية التربية-جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل وعددهم (١٧٠). يقدم المقرر لطالبات السنة النهائية في برنامج البكالوريوس (المستوى السابع والثامن).

أدوات البحث:

تتمثل أدوات البحث في (توصيف المقرر-كتب المقرر-معايير تقييم الطالبة في إنجازها للبحث الإجرائي (إعداد الباحثات) -أبحاث الطالبات -استبانة استفتاء رأي الطالبات (إعداد الباحثات) -استبانة تقييم الطالبات للمقرر في الUD Quest -تقرير المقرر الجماعي).

الدراسات السابقة: -

أولا: الدراسات العربية:

١-دراسة الفراجي. (٢٠٠٨) بعنوان "البحث الإجرائي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على ماهية البحوث الإجرائية وكيفية تحديد مراحلها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى وجود العديد من المهام الوظيفية داخل الحقول التربوية يفرض عليهم القيام بالبحوث الإجرائية التي تحمل درجة عالية من المصداقية في وضع العديد من الحلول للارتقاء بالعملية التعليمية والتوصل إلى مجموعة من المعايير لكيفية التعرف على كيفية اختيار مشكلة البحث ومراحلها.

٢-دراسة ابوحسين. (٢٠٠٨) بعنوان "دور البحث الإجرائي في تنمية مهارات التدريس ".

هدفت الدراسة إلى توضيح فعالية البحوث الإجرائية في تنمية مهارات المعلمين التدريسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما أسفرت الدراسة عن أهمية دور البحث الإجرائي في تطوير ورفع قدرات المعلم لتزداد معرفته بالتخصص.

٣-دراسة أبو جلالة (٢٠٠١) بعنوان " البحث الإجرائي، مضامينه تطبيقاته ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على ماهية ومجالات البحث الإجرائي وفعاليتها في تحسين مخرجات التعلم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها فعالية البحوث الإجرائية لدى المعلمين والتربويين لقدرتها على تطوير قدراتهم المهنية، والتأكيد على فعالية وجودهم في المنظومة التربوية مع وجوب

تحديد مصادر البحث وكيفية التقصي للمعلومات التي تتعلق بالمشكلة، في ظل تزايد هذه المصادر وقدرتها على تحقيق أهداف المنظومة التربوية.

٤-دراسة عودة. (٢٠١٥) بعنوان العلاقة بين البحث والتدريس الجامعي: دراسة تحليليه لعينه مختارة من الدراسات ".

هدفت الدراسة إلى معرفة أهمية العلاقة بين البحث الإجرائي والتدريس، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي عن طريق تصنيف أسلوب التفكير التباعدي وتحليل عناوين الدراسات والمداخل البحثية، وتمثلت أدوات الدراسة في مجموعة الدراسات البحثية للجامعات المختلفة ذات الصلة بالبحث والتدريس لتحليلها.

٥-دراسة على. (٢٠١٧) بعنوان "فعالية استخدام البحث الإجرائي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

هدفت الدراسة إلى تحديد فعالية استخدام البحث الإجرائي في تنمية التفكير التأملي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ومجموعة من الأدوات منها اختبار مهارات التفكير التأملي في مقرر العلوم والاختبار التحصيلي ودليل المعلم، كما أسفرت الدراسة إلى جدوى النموذج المقترح للبحث الإجرائي في تنمية التفكير التأملي والتحصيل لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

٦-دراسة العتيبي (٢٠١٦) بعنوان "فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث التجريبي لدى معلمات الصفوف الأولية ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة لمهارات البحث الإجرائي، وبناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لهن، والكشف عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات البحث الإجرائي لديهن. استخدم البحث الحالي المنهج شبة التجريبي القائم على تصميم المجموعة التجريبية الواحدة متمثلة في معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة، وهن طالبات المستوى الثامن في قسم المناهج وطرائق التدريس برنامج معلمة الصفوف الأولية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعام الدراسي (١٤٣٥/١٤٣٦هـ). وعددهن ٣٩طالبة معلمة. ولتحقيق هدف البحث أعدت الباحثة برنامجاً تدريبياً مقترحاً، واختباراً تحصيلياً لقياس معرفة الطالبات المعلمات بمهارات البحث الإجرائي وبطاقة ملاحظة لقياس أداء الطالبات المعلمات في مهارات البحث الإجرائي. وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياس القبلي والبعدي للجانب المعرفي والمهارى لمهارات البحث الإجرائي، مما يعني فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة. وقد أوصت الباحثة بضرورة إقرار مادة للبحث الإجرائي في كليات التربية، وأن يجعل

كمشروع للتخرج في تلك الكليات. وتشجيع المعلمين على القيام بالأبحاث الإجرائية للمساهمة في حل المشكلات التي تواجههم في الميدان.

٧-دراسة العمري وآخرون. (٢٠١٥) بعنوان توافر مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمات الأوائل بمدارس التعليم الأساسي ".

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى توافر مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمات الأوائل بمدارس التعليم الأساسي في محافظة ظفار؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، حيث تم إعداد قائمة بمهارات البحث الإجرائي تمثلت في خمس مهارات رئيسة وهي: (مهارة اختيار المشكلة وصياغتها، ومهارة جمع المعلومات وصياغة الفروض، ومهارة إعداد خطة إجراءات البحث، ومهارة تنفيذ الإجراءات، ومهارة كتابة تقرير البحث)، و تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (٨٦) معلمة أولى بنسبة (٦٨%) من المجتمع الأصلي، في (٥) ولايات وهي: (صلالة، طاقة، مرباط، سدح، ثمريت). وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم توافر مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمات الأوائل حيث جاءت دون مستوى الإتقان (٠,٧٠) المحدد في الدراسة، كذلك عدم وجود فروق ذات دلال إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين متوسطي درجات المعلمات الأوائل في اختبار المهارات، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين متوسطي درجات المعلمات الأوائل في اختبار المهارات، تعزى لمتغير البرامج التدريبية لصالح المعلمات الأوائل اللائي حضرن هذه البرامج، وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة بعض التوصيات، منها: إثراء خطة الإنماء المهني لوزارة التربية والتعليم ببرامج تدريبية متكاملة حول تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمات الأوائل. كما اقترحت بعض الدراسات، منها: دراسة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمات الأوائل.

٨-دراسة العنزي. (٢٠١٥) بعنوان " الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض في تصميم البحوث الإجرائية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض في تصميم البحوث الإجرائية وتنفيذها، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم اختيار عينة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بلغ عددهم (٤٢٣) معلماً، وقد تم توزيع أداة هذه الدراسة المتمثلة في الاستبانة، مشتملة على عدد من المحاور، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أظهرت نتائج الدراسة وجود صعوبة كبيرة تواجه المعلمين في تحديد المشكلة للبحوث الإجرائية وفي صياغتها، و معرفة مهارات(البحث العلمي)الأساسية، وندرة وجود جهات إرشادية تساعد المعلمين في تصميم خطة البحوث الإجرائية. بالإضافة لنقص الخبرات الجيدة لدى الزملاء والرؤساء والمتعاونين من الجهات الخارجية لتنفيذ خطة البحث الإجرائي، والصعوبة في توزيع الأدوار بين المعلمين والفريق البحثي، وفي جمع البيانات وتحليلها

واستخراج نتائجها، وتطوير أساليب العمل والإجراءات للوصول إلى حلول ملائمة للمشكلة قيد الدراسة، كذلك الصعوبة في إجراء البحوث الإجرائية في ظل الأنصبة التدريسية الحالية، وعدم توافر نظام يكفل تسهيل إجراء البحوث الإجرائية، وقلة تدريب المعلمين على إجراء البحث الإجرائي. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات ذو دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية أي أن الجميع يعاني من هذه الصعوبات.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

١- دراسة Zambo & Zambo(٢٠٠٧) بعنوان "البحث الإجرائي في المرحلة الجامعية ما قبل الدراسات العليا في برنامج إعداد المعلمين: ما الوعود التي يحملها؟"

هدفت هذه الدراسة الاستطلاعية لدراسة مدى استفادة المعلمين ما قبل الخدمة/ ما قبل التخرج من القيام بالبحث الإجرائي كجزء من متطلبات التخرج من برنامج مدته سنتين لإعداد المعلمين. تكونت العينة من ٢٩٦ معلم قبل الخدمة مقسمين في مجموعتين في مرحلتين مختلفتين من دراسة البرنامج: مجموعة في المستوى الثاني N=175، والمجموعة الثانية في المستوى الأخير قبل التخرج121 =N . توصلت الدراسة إلى أن المعلمين ما قبل الخدمة في المستوى الثاني كانوا أكثر يقينًا من أن البحث الإجرائي أثر إيجابًا على نموهم المهني وعلى نظرتهم الإيجابية نحو قدرتهم التعليمية. كلتا المجموعتين أفادتا بأن المشرفين لم يكونوا داعمين لهم بشكل كاف لممارسة البحث الإجرائي مما يؤكد على ضرورة تدريب المشرفين على طرق العمل مع الطلبة عند تطبيق البحوث الإجرائية.

٢-دراسة Kosnick (٢٠٠٠) بعنوان: إعادة النظر: تأملات ستة مدرسين عن خبرة البحث الإجرائي في برنامجهم لإعداد المعلمين.

هدفت هذه الدراسة التتبعية لستة خريجين من برنامج تطوري لإعداد المعلمين يركز على استخدام البحث الإجرائي في إعداد المعلمين. تم تتبع ستة خريجين من البرنامج خلال العام الدراسي الأول من تدريسهم. أكد ت العينة من خلال تأملاتهم العامة عن البحث الإجرائي أن مرورهم بعملية البحث الإجرائي قد ساعدتهم على اكتساب المهارات، القيم والتوجهات والمعارف المتعلقة بالتعليم خصوصا في مجال فنون اللغة. كما وجدت الدراسة تعذر نقل المهارات التي تم تعلمها في البحث الإجرائي من مجال فنون اللغة لمجالات أخرى في البرنامج التعليمي.

٣- دراسة Tsafos (٢٠١٣) بعنوان: تطوير مهارات الاستقصاء والتأمل لدى المعلمين/ الطلبة: باستخدام البحث الإجرائي.

تعنى الدراسة التي تم إجراؤها في جامعة أثينا بموضوع التوجه التأملي في إعداد المعلمين، وشملت الدراسة ثلاثة أقسام: الإطار النظري لمقرر البحث الإجرائي والنموذج التأملي لإعداد المعلمين، وعني الجزء الثاني من البحث بتقديم مختصر وصفي للمقرر

مع التركيز على العوامل القياسية التي تحكم المنظورية التأملية وتفحص معتقدات المعلمين/ الطلبة، ومعارفهم الضمنية عن التدريس ووعيهم بأثر ما يمارسونه على قراراتهم أثناء التنفيذ، ويحتوي الجزء الثالث على تحليل لكتابات المعلمين/ الطلبة في مذكراتهم التأملية والذي يؤكد الديناميكية التي يتم تطويرها أثناء تفاعل المعلمين الطلبة ضمن فريقهم البحثي وفي لقاءاتهم التخطيطية حين يتبادلون الآراء ويطرحون الأسئلة التي تعكس ممارستهم التأملية بهدف التطور.

٤- دراسة Price و Valli (٢٠٠٥) بعنوان: المعلمين ما قبل التخرج يتحولون لصانعي تغيير: التداعيات البيداغوجية/ التدريسية للبحث الإجرائي.

هدفت هذه الدراسة النوعية لتفحص بناء خبرة جعل المعلمين أدوات للتغيير من خلال البحث الإجرائي، وتعتبر هذه الدراسة دراسة حالة لعينة مكونة من ٤ معلمات ما قبل التخرج في مرحلة ما بعد البكالوريوس يحضرون إما للماجستير أو لدراسة الدبلوم العالي حيث تم تحليل خبراتهن في البحث الإجرائي، كما تم استيضاح التحديات التي يواجها أعضاء هيئة التدريس المسئولين، والمعلمين تحت الإنشاء حين يتعرضون لعملية التغيير أثناء تعلم وتطبيق عملية التعليم. قام الباحثان بدراسة العديد من المواد المستخدمة خلال دراسة المقرر بموافقة المشاركين مثل الاستبانات، التأملات والمذكرات التي كتبتها المشاركات، التعيينات، محتوى البريد الاليكتروني في المراسلات مع العينة، المقابلات غير الرسمية معهم، المقتطفات التصويرية بالفيديو، مستندات خاصة بسياسات التعليم، العروض الصفية والقيام ببحث إجرائي من قبل الباحثان عن استخدام البحث الإجرائي لجعل المعلمين صانعي تغيير. وجد الباحثان أن هناك ٥ توترات أساسية متصارعة تتجاذب عملية تعلم البحث الإجرائي وقاموا بتلخيصها في المحاور التالية: التغيرات الفردية والمؤسسية، التنفيذ والفهم، الدعم والتحدي، الشغف والمنطق، التنظيمات والتحرر. وجد الباحثان أن أعضاء هيئة التدريس يحتاجون لعدم التحيز لأي من الثنائيات المذكورة آنفًا بل يجب التعامل مع التوترات ليتشكل الفهم المرتبط بالتعليم والمحتوى العام. كما ناقش الباحثان كيف أن التضارب والتعقيد الذي يشعرون به قد يشكل إطارًا مفيدًا لبيداغوجية/ تدريس البحث الإجرائي، وأنهما عاملان أساسيان يساعدان المعلمين في المرحلة التي تسبق التخرج ليطوروا قدراتهم وأفكارهم فيما يتعلق بالتدريس الذي ينبع من تبنيهم فلسفة صناعة التغيير.

التعقيب على الدراسات السابقة

مما سبق يتبين لنا أن جميع الدراسات السابقة تتفق على أهمية إجراء البحوث الإجرائية داخل المنظومة التعليمية، لما لها من أثر إيجابي في حل المشكلات، وتطوير قدرات المعلمين مهنيًا، ذاتياً وفكريًا، مع ضرورة تضمين برامج ما قبل التخرج بكليات التربية مادة البحث الإجرائي لتنمية المهارات البحثية لدى التربويين.

النتائج (تحليلها، وتفسيرها، والتعقيب عليها):

السؤال الأول (ما هي مفردات مقرر البحث الإجرائي؟)

تم الرجوع إلى توصيف المقرر للإجابة على التساؤل الأول حيث يتضمن برنامج بكالوريوس رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل مقرر يسمى بالبحث الإجرائي من أجل التطوير المهني في رياض الأطفال، عدد الساعات المعتمدة له ٣ ساعات-رمزه طفل (٤٠٥)، يدرس بالمستوى الثامن، والذي يهدف إلى غرس عادة التأمل المتواصل للممارسات الصفية بهدف زرع قيمة التعلم المستمر لدى المعلمة الطالبة. يتم ذلك عير تشجيع الطالبة المعلمة على ممارسة دور الباحثة فيما يواجهها من تحديات يومية صفية/ مدرسية. في هذا المقرر تتعلم المعلمة/ الطالبة مهارات البحث الاجرائي واعتمادها كوسائل من أجل التفكر في ممارساتهم العملية ومن أجل مراجعتها وتحسينها.

فمن خلاله ستتمكن الطالبة من ممارسة التفكر النقدي المستمر من أجل تغيير وتحسين ممارساتها العملية عن طريق تنفيذ حلقة كاملة من خطوات البحث الاجرائي: تحديد مشكلة في ممارساتهم العملية والاستعانة بالبيانات من اجل فهم طبيعة هذه المشاكل وبالتالي تصميم خطوات عملية لإيجاد حلول لهذه المشاكل.

يركز المقرر على محورين رئيسيين: -

أ-المعلمون هم محترفون متفكرون يوظفون البحث كجزء لا يتجزأ من ممارساتهم المهنية وهم كذلك يستخدمون المعلومات المتوفرة لديهم بشكل ناقد.

ب-المعلمون يكتسبون مهارات وتقنيات عملية البحث الإجرائي.

ومن أهم مخرجات التعليم المرجوة من المقرر: -

- تمارس الطالبة التفكير النظري المستمر من أجل تغيير وتحسين نواح عدة من ممارستها العملية.
- تتعلم تنفيذ حلقة كاملة من خطوات (مراجعة المنشورات الأدبية – جمع البيانات وتحليلها-التخطط للحل العملي-توثق وتنشر نتائج الحلقة البحثية من خلال كتابة وصف للتجربة البحثية).

مع ضرورة حصول الطالبة على دعم يشمل (اجتماعات دورية، فردية. لعضو هيئة التدريس المسئول عن المقرر لبلورة ما يتعلق بالبحث الذي اختارته لتسهيل عملية التطبيق).

- وقد تم تحديد المراجع التالية لدراسة المقرر: -

١- هندريكس، تشير. (٢٠١٤). تحسين المدارس من خلال البحث الإجرائي. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

٢- الفقي، إسماعيل، محمد، مصطفي، وعلام، بدوي. (٢٠٠٧). البحث الإجرائي. الأردن: دار الفكر.

ويشمل الكتابين الموضوعات التالية: -

موضوعات الكتاب (١)	موضوعات الكتاب (٢)
طرق البحث في التربية	البحث الإجرائي...........عموميات
توليد الأفكار البحثية من خلال التأمل	وضع خطة البحث الإجرائي
ربط النظرية بالعمل	أساليب جمع البيانات في البحث الإجرائي
التخطيط الأولى للدارسة البحثية الإجرائية	خصائص جمع البيانات
استراتيجيات جمع البيانات	تحليل البيانات وتفسيرها
التخطيط النهائي قبل تنفيذ الدراسة	البحث الإجرائي والتطوير التربوي
استراتيجيات لتحليل البيانات	البحث الإجرائي في مجال الروضة
كتابة ونشر تقرير البحث	البحوث الإجرائية والإنترنت
	إعداد التقرير النهائي في البحث الإجرائي

وهذه الموضوعات شاملة لموضوعات التوصيف كما يشمل الكتاب الأول العديد من التدريبات التي تساعد الطالبة على الفهم والتمكن من إجراء البحث والتعمق فيه وكتابة النتائج وتحليل البيانات.

السؤال الثاني: ما هو توصيف البحوث الإجرائية التي قامت بها الطالبات المعلمات في تحسين التعليم والتعلم؟

توزعت ال ١٧٠طالبة على ٧ شعب مع الأساتذة الثلاث الذين درسوا المقرر بواقع ٢-٣ شعب لكل عضو. وقد درّست احدى الأستاذات المقرر ثلاث فصول متتالية، بينما درّست الثانية المقرر مرتين، ودرّست الأستاذة الثالثة المقرر هذا الفصل الدراسي فقط. تراوح عدد الطالبات في كل شعبة بين ٢٢- ٢٨ طالبة. تم الاتفاق بين أستاذات المقرر على السماح للطالبات ضمن شعبها بالتآزر معًا في المشكلة البحثية، مع تفضيل أن يكون تآزر المجموعات ضمن نفس الشعبة، بشرط أن تكون المشكلة الصفية المراد حلها واحدة. يتكون الفريق البحثي للمشكلة الواحدة من معلمة/ طالبة واحدة كحد أدنى، وخمس طالبات كحد أقصى، وتم التوزيع حسب الجدول ٢-١.

جدول ٢-١ عدد المجموعات البحثية لكل عضو هيئة تدريس

م	عضو هيئة التدريس	عدد الطالبات	عدد الشعب	عدد المجموعة طالبة واحدة	عدد المجموعة طالبتان	عدد المجموعة ٣ طالبات	عدد المجموعة ٤ طالبات	عدد المجموعة ٥ طالبات	عدد الأبحاث لكل عضو
١	عضو هيئة التدريس (إ)	٤٤	٢	٢	٤	٤	٣	٢	١٥
٢	عضو هيئة التدريس (ح)	٧٤	٣	١	٦	٥	٧	٤	٢٣

٣	عضو هيئة التدريس (ر)	٥٢	٢	٠	٠	٢	٤	٦	١٢
	مجموع عدد الأبحاث حسب مجموعات العمل	١٧٠	٧	٣	١٠	١١	١٤	١٢	٥٠

تم تصميم مفردات المقرر لتشمل ٦ وحدات/ مواضيع، تم تخصيص عدد من الأسابيع لكل وحدة تعليمية. تبدأ وحدات المقرر بالتهيئة العامة للمقرر (اسبوعين)، تليها صياغة المقدمة، مشكلة البحث، تحديد المشكلة البحثية، أهداف البحث، أهميته، مصطلحاته ومراجعة الأدبيات (٤ أسابيع)، يليها صياغة أسئلة البحث، وعينته، تصميم أدوات البحث، صياغة خطة التدخل (٣ أسابيع)، يناقش المقترح البحثي في الأسبوع الذي يليه، ثم تنفذ الخطة البحثية، وتحلل النتائج وتكتب النتائج والتوصيات ويتم إتمام البحث بشكله وتنسيقه النهائي (٣ أسابيع)، وأخيرًا تناقش كل مجموعة بحثية بحثها أمام زميلاتها في الأسبوع الأخير. الجدول ٢-٢ يفسر الأسابيع وتوزيعها، والمهام المطلوبة، والفصول المناسبة من الكتب المقررة.

جدول ٢-٢ توزيع فصول الكتاب و أسابيع المقرر على المهارات والمهام المطلوبة

البنود	تهيئة للمقرر	المقدمة، مشكلة البحث، تحديد أهداف البحث، أهميته، مصطلحاته ومراجعة الأدبيات	صياغة أسئلة البحث، المجتمع والعينة، تصميم الأدوات، صياغة خطة التدخل	مناقشة المقترح البحثي وتعديله	تنفيذ خطة التدخل، استخدام الأدوات، تحليل النتائج، كتابة التوصيات، وتجميع البحث وتنسيقه وكتابة ملخصه	مناقشة البحث
الفصل المقرر من الكتاب المقرر (١)	١ـ ٢	٣ـ٤	٥ـ٦	٧	٧ـ٨	-
الفصل المقرر من الكتاب المقرر (٢)	١	٢	٣ـ٤	-	٥ـ٦	٩
توزيع أعضاء هيئة التدريس لمهام المقرر	١، ٢	٣ـ٦	٧ـ٩	١٠	١١ـ١٢	١٣ـ١٤

بالنسبة للمواضيع البحثية لكل مجموعة عمل، فقد تم تحديدها وصياغتها بشكل نهائي من قبل مجموعة الطالبات وبإشراف مكثف من قبل استاذة كل شعبة بهدف التمكن من صياغة المتغيرات التي ستتم دراستها. تم تحديد المشكلة البحثية بتحليل التأملات الأسبوعية في الأسابيع الأولى من النزول للميدان. تم تحديد المدرسة/ الروضة لكل طالبة

من لجان خاصة بالقسم وبالكلية حسب التالي: بالنسبة لطالبات المستوى السابع حددت الروضة من قبل لجنة الخبرة الميدانية بالقسم، ولجنة التربية العملية بالكلية بالنسبة لطالبات المستوى الثامن.

تبلورت المشاكل البحثية التي اختارتها الطالبات حول ٤ محاور: المحور (١) المشاكل النفسية وعدد الأبحاث في هذا المحور ١٤ بحث إجرائي، وتمحورت حول مشاكل كالعناد، العدوان، الخجل، التنمر، والصمت الاختياري; (٢) المشاكل السلوكية وعدد الأبحاث في هذا المحور ٢١ بحث إجرائي، وتمحورت حول مشاكل كالآداب والقيم الاجتماعية، الفوضى، عدم اتباع النظم والقوانين الصفية، والتعلم باستخدام مراكز التعلم بنظام واستمرارية; (٣) المشاكل التعليمية وعدد الأبحاث في هذا المحور ١٤ بحث إجرائي ، وتمحورت حول مشاكل كالانتباه والتركيز، والتحدث، وتعلم الرياضيات والعلوم، والإبداع والتعلم الذاتي، والدمج; (٤) مشاكل مجتمعية وتضمنت بحثًا واحدًا لدعم مفهوم الشراكة مع الأهل (جدول ٢-٣).

القائمة التالية تستعرض بشكل عشوائي بعض عناوين الأبحاث الإجرائية التي قامت الطالبات بها خلال هذه الدراسة في الفصل الدراسي الحالي، علمًا بأن عددًا من المشاكل البحثية متماثلة العناوين لكن طريقة القيام بالبحث اختلفت من حيث العينة، الأدوات، وخطة التدخل المقترحة.

- فعالية برنامج إجراءات تعديل السلوك في خفض السلوك الفوضوي لدى أطفال الروضة خلال فترات اليوم.
- مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح في التقليل من سلوك التنمر في رياض الأطفال.
- فعالية توزيع الأطفال في الصف لمجموعات صغيرة في قدرة المعلمة على ضبط الفوضى خلال الأنشطة الموجهة خلال اليوم.
- فاعلية جودة الادوات والوسائل التعليمية في ضبط البيئة الصفية.
- أثر استخدام القصص الاليكترونية في اكساب طفل الروضة بعض القيم الاجتماعية.
- فاعلية استخدام الدراما في التخفيف من مشكلة العناد لدى طفل الروضة.
- فاعلية إثراء ركن الاكتشاف بالأنشطة الاستكشافية وأثرها في زيادة استخدام الطفل للركن.

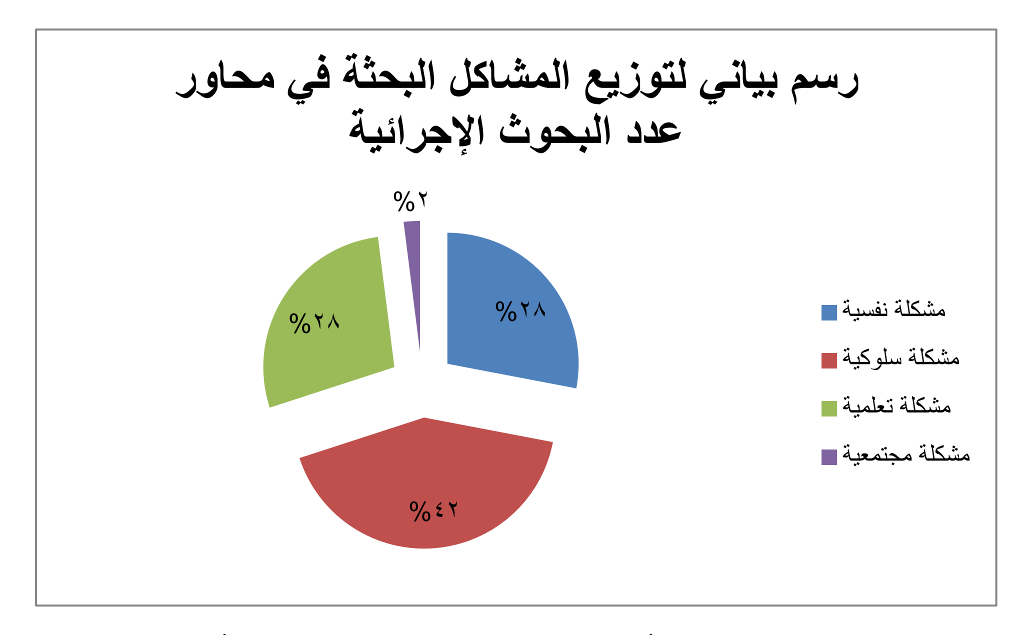
جدول ٢-٣ مواضيع الأبحاث التي اختارتها الطالبات، نوعها وعددها.

م	نوع المشاكل	الموضوع	عدد الأبحاث
١	مشكلة نفسية	العناد	٣
٢		العدوان	٧
٣		الخجل	٢
٥		التنمر	١
٦		الصمت الإختياري	١
٧	مشكلة سلوكية	الآداب الإجتماعية	١
		القيم والسلوكيات	٢
٨		الفوضى	٦
٩		إتباع الإرشادات والقوانين الصفية وحل المشاكل السلوكية	٦
١٠		ارتياد أركان التعلم	٦
١١	مشكلة تعلمية	الإنتباه والتركيز	١
١٢		الرياضيات	٢
١٣		المفاهيم العلمية	١
		التحدث	٣
١٤		الإبداع	١
١٥		التعلم	٣
١٦		تحقيق أهداف المنهاج	١
١٧		التعلم الذاتي	١
١٨		الدمج	١
١٩	مشكلة مجتمعية	الشراكة مع الأهل	١
		المجموع	٥٠

يوضح الشكل ٢,١ توزيع المشاكل البحثية على المحاور الأربعة كنسب مئوية ويلاحظ أن المشاكل السلوكية هي المشاكل التي تمثل أكبر تحديًا للطالبة المعلمة المبتدئة في المهنة، فقد مثلت هذه المشاكل السلوكية البحثية ٤٢% من اجمالي الأبحاث الإجرائية. يليها في المرتبة الثانية المشاكل النفسية كالعدوان والخجل والتنمر، والتي بلغت ٢٨%

من مجموع الأبحاث، والمشاكل التعليمية والمتعلقة بالمنهج وتقديم أنشطة أكثر ملاءمة لأطفال رياض الأطفال والتعلم الذاتي بنسبة ٢٨%، أما المشاكل المجتمعية كالشراكة مع الأهل فبالكاد حققت ٢% من مجموع البحوث الإجرائية.

الشكل ٢,١: رسم بياني لتوزيع المشاكل البحثية حسب المحاور



استغرق العمل في هذه الأبحاث فصلا دراسيًا كاملا (١٢-١٤ أسبوعًا) بواقع ٣ ساعات في قاعة الدراسة، إضافة للقاءات مع كل مجموعة بحثية بشكل فردي وجهًا لوجه أثناء الساعات المكتبية للأعضاء أو عبر تقنيات حديثة مثل برنامج Zoom، وساعات عمل فردية لكل مجموعة منزليًا لمدة قد تتجاوز الثلاث ساعات أسبوعيًا.

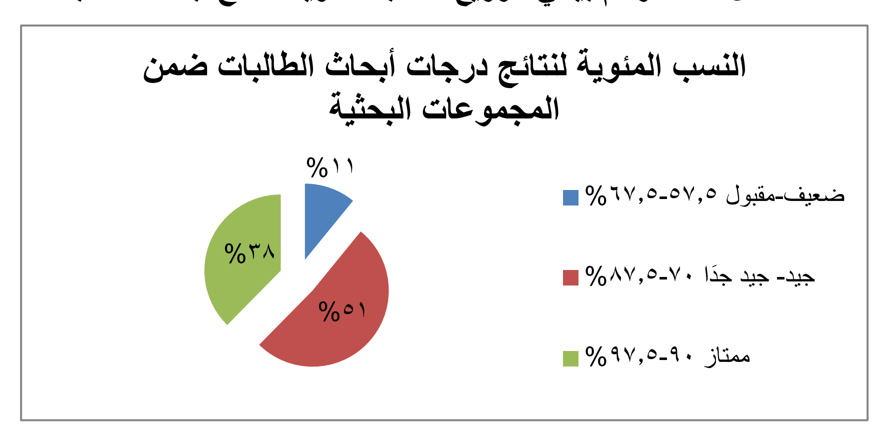
تم تقييم نتائج الطالبات في كتابة الأبحاث حسب معايير تم الاتفاق عليها بين الأعضاء وتم إعلانها للطالبات منذ الأسبوع الاول في الفصل الدراسي. تم تخصيص ٢٠ درجة لكتابة البحث من ١٠٠ درجة للمقرر، حيث خصصت الدرجات الثمانون المتبقية للاختبارات النصفية والنهائية (٥٠درجة)، أضافة لتدريبات أسبوعية، وكتابات تأملية أسبوعية مرتبطة بموضوع البحث(٣٠ درجة). تراوحت النتائج في كتابة البحث حسبما ورد في الجدول ٢-٤ بين ٥٧,٥%- ٩٧,٥% بمتوسط يصل لـ ٧٨,٥%، وهي نسبة مناسبة و متوقعة، ومتناسبة مع حجم الجهد الذي بذلته الطالبات. وقد حصل ٣٨% من الأبحاث على نسبة تزيد عن ٩٠%، كما جاء ١١% من مجموع الأبحاث في مستوى يقل

عن ٦٨%، أما الغالبية العظمى والتي تجاوزت ال ٥٠% من الأبحاث فقد جاءت بين ٧٠-٨٧,٥%. وتعتبر النتائج متوازنة في منحنى جرسي يميل للامتياز.

جدول ٢-٤ النسب المئوية لنتائج درجات أبحاث الطالبات ضمن المجموعات البحثية

م	مدى الدرجات	نسبة الأبحاث
١	٥٧,٥- ٦٧,٥%	١١%
٢	٧٠-٨٧,٥%	٥٢%
٣	٩٠-٩٧,٥	٣٨%

الشكل ٢,٢: رسم بياني لتوزيع النسب المئوية لنتائج أبحاث الطالبات



السؤال الثالث:

ما ايجابيات تدريس هذا المقرر، والتحديات من وجهة نظر أراء الطالبات المعلمات؟

يمكن الإجابة على هذا التساؤل من خلال عرض أهم الإيجابيات والتحديات التي طرحتها الطالبات بالاستبانات الرسمية وغير الرسمية كالتالي.

- **ايجابيات المقرر (الاستبانات الرسمية).**

علقت حوالي ٥٠% من مجموع الطالبات تعليقات كتابية موزعة على النحو التالي: -

١. ٢٦,٤% من الطالبات علقن: أنهن تعلمن طرق البحث والاستفادة منه في الدراسات العليا.

٢. ١٣,٨% من الطالبات علقن: تجديد المعلومات واكتساب المهارات والنظر للأمور بنظرة مختلفة.

٣-حوالي ٩,٨% من الطالبات علقن: التغذية الراجعة أولا بأول من استاذة المقرر واهتمامها بإيصال المحتوى.

وجاءت أراء الطالبات بشكل عام أن المقرر ساعدهن على تعلم مهارات البحث بشكل تطبيقي كامل، لهذا يعتبر هذا المقرر من الأهمية بمكان لتفعيل التفكير التحليلي والنقدي لممارسات المعلمة الميدانية كما أنه إضافة مهمة وإعداد جيد لكل من ترغب بإتمام دراستها العليا، علمًا بأن هذا المقرر ربما يكون الأوحد الذي يتطابق مع رؤية ورسالة الجامعة والقسم، لهذا من الضرورة استمراره.

- **إيجابيات المقرر (الاستبانات الغير الرسمية).**

- أن المقرر ساعدهن على كيفية إعداد بحث علمي واكتساب العديد من مهارات البحث العلمي.
- إيجاد حلول تطبيقية لمشاكل واقعية موجودة بالميدان ومشاهدة الأثر الإيجابي للتدخل مما يزيد حماس الباحثة على تحسين أدواتها واتقان خطوات تنفيذ التدخل.
- معرفة خطوات البحث العلمي بشكل منظم وواضح.
- يعد بمثابة خطوة هامه لتهيئة الطالبات الراغبات باستكمال الدراسات البحثية.
- ساعدهن على ضياع الرهبة والتخوف من القدرة والتمكن من عمل بحث علمي نتيجة الدخول بالتطبيقات وصياغة الخطوات عمليًا للانتهاء من المشروع البحثي.
- كيفية التعرف على المشكلات الموجودة بالميدان والتأكد من أنها ظاهرة عابرة أم هي مشكلة تعوق تقدم سير العملية التعليمية.
- معرفة الطرق الرسمية والمعترف بها لتوثيق الأدبيات والمصادر التي تم الاستناد اليها (APA).
- معرفة كيفية الوصول والتوصل إلى المصادر الملائمة للمشكلة البحثية.
- معرفة العديد من القواعد والمواقع العربية والأجنبية لاستخراج الدراسات السابقة وكيفية الاستفادة منها.
- التوسع بالبحث من خلال القراءات المتعددة لمصادر المعلومات ومعرفة المشكلات التي تواجه مهنة التعليم.
- اكتساب القدرة على مهارة الملاحظة والاحساس بالمشكلة وتحديد المشكلات البحثية من خلال كتابة التأملات.

السؤال الرابع: ما هي الاقتراحات التي قدمتها الطالبات وأساتذة المقرر لتطويره؟

يمكن الإجابة على هذا التساؤل من خلال: -

١- تحليل استجابات الطالبات المدونة باستطلاعات الرأي سواء الرسمية منها وغير الرسمية والتي ذخرت بالعديد من مقترحات التحسين من قبل الطالبات.

٢- مقترحات عضوات هيئة التدريس القائمات على تدريس المقرر.

أولا: اقتراحات الطالبات كما جاءت بالاستبانات الرسمية:

بلغت نسبة ٦٦,٢% من الطالبات اللاتي قمن بتقديم مقترحات للتحسين كالتالي.

١. ١٩,٥% من الطالبات اقترحن أن يتم التخطيط للبحث والتدخل البحثي في فصل والتطبيق بفصل آخر.

٢. ١٥,٥% أفادوا بأنه يجب أن يكتفى بقياس درجة اجتياز المقرر باحتساب درجة تنفيذ ومناقشة البحث كاملا والاستغناء عن الجلوس لاختبار نهائي.

٣. ١٥,٢٥% من نسبة الطالبات أوصوا بتغيير المستوى الثامن الذي يتم تدريس المقرر خلاله لأنه متزامن مع مقرر حلقة البحث والتربية العملية.

٤. طالبة واحدة بنسبة ٢,٢% شعرت بالحاجة لمزيد من التوضيح في تصميم البحث الاجرائي والعمل خطوه بخطوة مع الطالبات منعًا للخطأ نظراً لصعوبة المقرر.

٥. ٢,٢% علقن على أستاذ المقرر.

٦. ١٠,٢٥% أوصوا بتغيير المرجع.

٧. ١,٣% أوصوا بإلغاء كتابة تأملات أسبوعية.

ثانيا: اقتراحات الطالبات كما جاءت بالاستبانات غير الرسمية:

١. عدم ضرورة مطالبة الطالبات باختبارات نصفية ونهائية والاكتفاء بكتابة ومناقشة البحث كمشروع تخرج ينتهي بانتهاء العمل على المشروع.

٢. أن يدرس المقرر على فصلين دراسيين لكثرة المتطلبات وضيق الوقت.

٣. عدم ادراج المقرر مع التربية العملية لأنه يؤدي إلى إعاقة العديد من الخطوات الواجب إنجازها بالمقرر.

ثالثا: اقتراحات أعضاء الهيئة التدريسية القائمات على تدريس المقرر:

جاءت مقترحات الطالبات باستطلاع الرأي متوافقة إلى حد كبير مع عضوات الهيئة التعليمية من حيث ضيق الوقت المحدد لتدريس المقرر وكان نفس المقترح أن يبدأ تدريس المقرر بدءا من المستوى السابع أي يقسم على جزئيين وهما الجزء النظري بالمستوى السابع أما عن الجزء التطبيقي للبحث يبدأ بالمستوى الثامن بالتزامن مع تطبيق التربية العملية. حتى يتم تحسين مخرجاته لإعداد طالبات معلمات قادرات على البحث والاستقصاء ومتمكنات من مهارات البحث العلمي تماشيًا مع رؤية٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية.

تعقيب عام على النتائج

- إن دراسة مقرر البحث الإجرائي يُمكِّن الطالبة المعلمة من حل المشكلات التربوية بطريقة علمية من خلال القيام بتنفيذ حلقة كاملة من خطوات البحث الاجرائي، وبالتالي يكسبها المهارات البحثية والتفكير بشكل علمي مما يؤثر على تطويرها ذاتيًا ومهنيًا، وهذا ما أكدته أراء الطالبات على الاستبانات الرسمية و غير الرسمية، ودراسة

الفراجي(٢٠٠٨)،دراسة أبو حسين (٢٠٠٨)، دراسة أبو جلالة (٢٠٠١)، دراسة عودة (٢٠١٥)،دراسة العنزي (٢٠١٥)، دراسة على (٢٠١٧)، دراسة Tsafos (٢٠١٣)،.

- يجب تدريس المقرر على مرحلتين وهما الجزء النظري بالمستوى السابع أما عن الجزء التطبيقي للبحث يبدأ بالمستوى الثامن بالتزامن مع تطبيق التربية العملية. حتى يصبحن الطالبات متمكنات من مهارات البحث العلمي ووفقًا لرؤية٢٠٣٠.

- أظهرت الدراسة وجود العديد من المشكلات التي بحاجة إلى حلها بطرق علمية من أجل تحسين وتطوير العملية التعليمية والتي تؤثر على عملية تعلم الطفل، كالمشاكل السلوكية والتي تمثل أعلى نسبة ٤٢% يليها المشاكل النفسية والتعليمية والتي بلغت كلاهما ٢٨%، وكانت نسبة المشاكل المجتمعية ٢% و هي أقل نسبة مما يؤكد على أهمية إجراء البحوث الإجرائية بالمؤسسات التعليمية وإدراج مقرر البحث الإجرائي ببرامج ما قبل التخرج بالجامعات، و ضرورة وعي القائمين على تعليم الطفل بأهميتها مع توافر المهارات البحثية لديهم و التدريب عليها و هذا ما أكدته دراسة العمري و آخرون (٢٠١٥)، دراسة العتيبي(٢٠١٦)،دراسة Zambo & Zambo(٢٠٠٧)، دراسة Kosnick (٢٠٠٠)، دراسة Price و Valli (٢٠٠٥).

التوصيات

- ضرورة أدراج مقرر البحث الإجرائي بالبرامج الدراسية لمرحلة ما قبل التخرج بدءًا من مرحلة البكالوريوس.

- إعداد ورش وبرامج تدريبية للمعلمات والمشرفات التي لم يدرسن المقرر لمساعدة الطالبات في اجراء بحوثهم ولزيادة وعيهن بأهمية هذه البحوث، ولتأصيل هذه الممارسة كعادة تمارسها معظم المعلمات لتطوير مهارة التفكير الناقد والبحث العلمي في ايصال آرائهن للمسئولين بأسلوب مقنع. هذه التوصية تأتي في صلب تحقيق رؤية ٢٠٣٠ والاستثمار في رأس المال البشري (رؤية ٢٠٣٠، ب.ت.)، وتحقيق الهدف الاستراتيجي الثاني في رؤية التحول الوطني ٢٠٢٠ فيما يخص زيادة متوسط ساعات التطوير المهني للمعلمين (برنامج التحول الوطني، ٢٠٢٠)

- توعية القائمين على العملية التعليمية بأهمية التغيير و دوره في تطوير و تحسين المعلم مهنيَا و ذاتيًا من خلال تدريبه على التفكير التأملي و أهميته في ملاحظة المشكلات وحلها بطرق علمية و ابتكارية.

- أخذ موضوع تحويل المعلمين لباحثين إجرائيين مأخذ الجد ونقترح ربط الأداء المهني في المدارس للمدرسين والقيادات بالانخراط في البحوث الإجرائية بهدف تحسين العملية التعليمية بشكل متواصل بحيث تصبح ثقافة مدرسية سائدة ومستديمة، وجعل الشراكة بين الجامعات والمدارس حيث تقوم الجامعات بدورها كبيوت خبرة ترشد وتوجه وتقود وتدعم المدارس باتجاه امتلاك هذه الثقافة (Volk, 2009).

المراجع

أبو حسين، عطا. (٢٠٠٨). دور البحث في تنمية مهارات التدريس. بحث منشور. *مجلة التطوير التربوي*. عمان.

أبو جلالة، عبد الحليم على. (٢٠٠١). *البحث الاجرائي. مضامينه. تطبيقاته*. بحوث ومقالات. أفاق تربوية.

برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠. (ب. ت.). أحد برامج رؤية ٢٠٣٠. المملكة العربية السعودية.

خميس، محمد عطية. (٢٠١١). التعليم والتدريس والتعلم وتكنولوجيا التعلم الإلكتروني. *تكنولوجيا التعليم*، ٢١ (١).

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (ب. ت.). http://www.vision2030.gov.sa/. المملكة العربية السعودية.

العتيبي، سارة بنت بدر. (٢٠١٦). بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لمعلمات الصفوف الأولية بحث منشور. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*.

على، جمال محمد. (٢٠١٧). *استخدام البحث الإجرائي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. بحث منشور. جامعة بورسعيد. مصر.

العمرى، طفول بنت عامر وعبد القادر، السيد. (٢٠١٥). *توافر مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمات الأوائل بمدارس التعليم الأساسي*. بحث منشور. كلية التربية. جامعة بنها. مصر.

العنزي، سالم بن مزواله. (٢٠١٥). الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض في تصميم البحوث الإجرائية. *مجلة التربية*. جامعة بنها. مصر.

عودة، أحمد سليمان. (٢٠١٥). التعريف الإجرائي للعلاقة بين البحث والتدريس الجامعي: دراسة تحليلية لعينة مختارة من الدراسات. بحث منشور. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. عمان.

الفقي، إسماعيل، محمد، مصطفي، وعلام، بدوي. (٢٠٠٧). البحث الإجرائي. الأردن: دار الفكر

هزايمة، موسى محمود عقلة. (٢٠٠٦). *مبادئ التعليم والتعلم في ضوء المدارس الفلسفية*. ماجستير. جامعة اليرموك. الأردن.

هندريكس، تشير. (٢٠١٣). تحسين المدارس من خلال البحث الإجرائي. ترجمة دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع. ط. ٣. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

Ash, R.L. and Persall, M. (2000) The Principal as Chief Learning Officer: Developing Teacher Leaders. *NASSP Bulletin* May 2000: 15–22.

Clare Kosnick (2000) Looking Back: Six Teachers Reflect on the Action Research Experience in Their Teacher Education Programs, Action in Teacher Education, 22:2,133-142, DOI: 10.1080/01626620.2000.10463012

Darling-Hammond, L., Bullmaster, M.L. and Cobb, V.L. (1995) 'Rethinking Teacher Leadership Through Professional Development Schools', *Elementary School Journal* 96(1): 87–106.

Katzenmeyer, M. and Moller, G. (2001) *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*. 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Kincheloe, J. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Routledge-Falmer.

Mills, G. E. (2007). Action research: A guide for the teacher researcher (3rd ed.). New York: Teachers College Press.

Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration,* 31(4), 437-448.

Oja, S., & Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental approach.* London: Falmer Press.

Price, J. N., & Valli, L. (2005). Preservice teachers becoming agents of change: Pedagogical implications for action research. *Journal of Teacher Education,* 56(1), 57-72.

Robinson, Viviane. (2003). Teachers as researchers: A professional necessity. *Research Information for Teachers,* set 2003: no. 1

Sagor, R. (2000). Guiding school improvement with action research. Association for Supervision and Curriculum Development.

Volk, Kenneth S. (2009). Action research as a sustainable endeavor for teachers. *Action Research, 8*(3), 315-426.

Weiskopf, R., & Laske, S. (2002). Emancipatory action research: *A* critical alternative to personnel development or a new way of patronizing people? In. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 121-161). Philadelphia: RoutledgeFalmer.

Woolfolk, *A.* E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. Journal of *Educational Psychology*, 82(1), 81-91.

Zambo, Debby & Zambo, Ron. (2007) Action Research in an Undergraduate Teacher Education Program: What Promises Does it Hold?, *Action in Teacher Education*, 28:4, 62-74, DOI:10.1080/01626620.2007.10463430

Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-15.

واقع التمكين الإداري لدى مديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض من وجهه نظر المعلمات

إعداد

أشواق بنت إبراهيم بن عبدالله العثمان د/حصة بنت سعد العريفي

جامعة الملك سعود

استلام البحث : ٢٠١/١١/٢ **قبول النشر** : ٢٥ / ١١ / ٢٠١٨

المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض من وجهه نظر المعلمات. ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة ضمن إجراءاتها المنهجية على تطبيق المنهج الوصفي التحليلي، والإستبانة كأداة للدراسة. وتكونت الإستبانة في صورتها النهائية من (٣٧) فقرة مقسمة على محورين: المحور الأول: يتناول واقع التمكين الإداري لدى مديرات المدارس الإبتدائية وهو يتكون من (٢٤) فقرة مقسمة على أربعة أبعاد كما يلي: (السمات الشخصية للمديرة ، المهارات الإدارية للمديرة، الجوانب الفنية للمديرة ، الجوانب التدريبية والتأهيلية للمديرة) . أما المحور الثاني: يتناول المعيقات التي تحد من تطبيق التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض وهو يتكون من (١٣) فقرة. وتم تطبيق أداة الدراسة بعد تحكيمها على عينة عشوائية من معلمات المرحلة الإبتدائية بشمال مدينة الرياض. وبلغ عدد الإستبانات العائدة والصالحة للتحليل الإحصائي (٧٩) استبانة من أصل (١٢٠) استبانة تم توزيعها على أفراد العينة. وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: أن مديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض يمارسن التمكين الإداري بدرجة (متوسطة)، حيث جاءت الجوانب التدريبية والتأهيلية لمديرات المدارس بالمرتبة الأولى، يليها السمات الشخصية للمديرات، وبالمرتبة الثالثة تأتي الجوانب الفنية، وفي الأخير تأتي المهارات الإدارية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض. وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص، و نوع الإدارة، و سنوات الخبرة ، و البرامج التدريبية. و أن من أهم المعيقات التي تحد من

تطبيق التمكين الإداري (تفضيل أسلوب القيادة الإدارية التقليدية من قبل الإدارات العليا ، الأنظمة والإجراءات الصارمة التي لا تشجع المديرات على المبادرة والإبتكار ،عدم قدرة بعض المديرات على اتخاذ القرارات المناسبة).

Abstract:

This study aimed to identify the reality of administrative empowerment of female principals of elementary schools in the north of Riyadh City from the perspective of their school teachers.In order to achieve the objectives of this study, the researcher used a descriptive analytical method. The data collected by a questionnaire sent out to a sample of 120-female schoolteachers. The questionnaire consisted of (37) paragraphs divided into two components. The first one deals with of administrative empowerment of female principals of elementary schools and consisting of (24) paragraphs divided into four dimensions. Those dimensions are (principal personal traits, principal administrative skills, principal technical aspects, principal qualifications, and training capacity). The second component of the questionnaire deals with barriers that limit the administrative empowerment of female principals of elementary schools in the north of Riyadh City. Consisting of 13 paragraphs. The returned and statistically appropriate questionnaires were about 79 of the total sample. The most significant results of the study are as follows: Administrative empowerment of female principals of elementary schools level rated as (Average) from the perspective of schoolteachers. This result came from the dimension of principal qualifications and training capacity as the most important dimension. The dimension of personal traits came in second place. The dimension of technical aspects came in third place. The dimension of administrative skills came at last. Did not observe any statistically significant differences regard to criterias of (years of experience, field of teaching, management style or training acquired).There is a consensus among the members of the study sample about the barriers that limit

administrative empowerment of female principals of elementary schools.

المقدمة:

يشهد العالم تحولات وتغيرات متعددة عبر الأزمان، وقد ازدادت هذه التغيرات حتى أصبحت عوامل مؤثرة وضعت بصمتها في تغير تشكيل القوى العاملة في المنظمات، وتبعاً لذلك تبدلت مفاهيم القوى الإدارية وظهرت مفاهيم أخرى جديدة من أهمها التمكين كأسلوب إداري إذ ترجع جذوره إلى أفكار مدرسة العلاقات الإنسانية. فالتمكين يواكب التطور الحديث الناتج من التغيرات البيئية وثورة الإتصالات والتقدم التكنولوجي والسرعة المتلاحقة في التطور الإلكتروني، مما دعا إلى الحاجة الشديدة إلى صاحب قرار في الوقت نفسه وبدون الرجوع إلى الإدارة العليا في مواقف يومية متكررة ومن هنا ظهرت الحاجة إلى التمكين الإداري.

وهذا يجعل الإهتمام بمبدأ تمكين العاملين عنصراً أساسياً لنجاح المنظمات، لأن إفساح المجال أمام الأفراد للمشاركة في صنع القرارات يُعد مصدراً من مصادر الدعم المعنوي لهم، الأمر الذي يجعلهم يحسون بقيمتهم وإنسانيتهم ويساعدهم على الإجتهاد في طرح الأفكار التي من شأنها تحسين طرق العمل والوصول بالمنظمة لتحقيق أهدافها بإبداعية وتميز. ولذلك اتجهت الدِراسات حالياً لمعرفة واقع التمكين كاتجاة حديث في إدارة المنظمات. كما يظهر في دراسة زانق وبارتول (Zhang & Bartol, 2010) و دراسة أوجبورو وبينج (Ugboro&Obeng , 2000)

وأشار الدوري وصالح (٢٠٠٩) إلى أن التمكين يعد عامل ومفتاح أساسي لتنمية عامل الإبداع داخل المنظمة، فالمنظمات التي تعمل على تمكين العاملين لصنع قراراتهم بأنفسهم تعرف أن العاملين يريدون الإستفادة من العمل، وذلك من خلال تمييز العمل الجيد وفرصة العمل مع الآخرين الذين يحترمونهم، وتثق المنظمات كذلك بكون التمكين هو فرصة لتطوير مهارات العاملين.

وفقاً لذلك فإن التمكين الإداري يتمحور في تقاسم السلطات بين المدير والعاملين على نحو محدد ومعروف مسبقاً، ولا يختلف مفهوم التمكين عن غيره من المفاهيم الإدارية الحديثة حيث تزخر الأدبيات بالعديد من التعاريف فهناك من نظر إليه على أنه وسيلة من وسائل الإدارة، والبعض نظرة إليه نظرة فلسفية، والأخر اعتبره ممارسة ثقافية تشجع الأفراد على تحمل المسؤولية الشخصية لتطوير طريقة عملهم.

ويرى Quick & nelson (2009) بأن على المدراء أن يتعلموا من تجارب الإدارة الجديدة، فتمكين العاملين يعد الأساس في تحقيق الجودة، وإن مشاركة الموظفين في اتخاذ القرارات سيكون فاعلاً في رفع مستوى الأداء، والجودة المقدمة للمستفيد.

والتمكين هنا ليس بمعنى أن يوضع شخص في مكان ما، بل معناه أن يعطى ويوفر له كل مايستطيع بواسطته على تنفيذ أهدافه، وتهيئة أدوات العمل له، ورفع الموانع وإزالتها عن طريقه ويطلق على مجموع هذا لفظ التمكين (الشيرازي،٢٠٠٥، ٣٤٩) .

وكما أشار حسين (٢٠٠٨) في دراسته إلى وجود علاقة ارتباطية ذات تأثير إيجابي بين شعور المدير بالتمكين الإداري ودافعيته للإصلاح المدرسي من خلال أبعاد التمكين. وإن المعوقات التي تواجه مدير المدرسة في تطبيق التمكين الإداري وعلاقة ذلك بعملية الإصلاح المدرسي، ومن خلال ماتوصلت له دراسة حسين نجد الأهمية العظمى للتمكين وخاصة في العصر الحالي المتسابق في التطورات والتنافس في العالمية، و من باب أولى تمكين القادة التربويين لما لمكانتهم الوظيفية من أهمية وبعد وتأثير ايجابي على العملية التعليمية ككل.

يهتم التمكين في المؤسسات التربوية عامة وعلى وجه الخصوص في المدارس بشكل رئيس بإقامة و تكوين الثقة بين الإدارة والمعلمين في المدرسة وتحفيزهم و إشراكهم في اتخاذ القرار و إذابة الحدود الإدارية والتنظيمية الداخلية بين الإدارة والمعلمين (الفاضل، ٢٠١١، ١٧).

ومن هنا تمت دراسة واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية على وجه الخصوص وذلك لأن معلمات المدارس الإبتدائية هنّ الشريحة الأكثر خبرة في ميدان التعليم و وجهه نظرهن ذات أهمية في سير العملية التربوية.

مشكلة الدراسة:

شهدت السنوات الأخيرة اتجاهاً جديداً في الإدارة المدرسية فلم تعد مجرد تسيير شئون المدرسة تسييراً روتينياً ولم يعد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام في مدرسته، والتأكد من سير الدراسة وفق الجدول المقرر وحصر الطلاب والعمل على إتقانهم للمواد الدراسية، بل أصبح محور العمل في هذا الإدارة يدور حول جودة العملية الإدارية والتعليمية والتربوية لتحقيق الأهداف المرجوة التي تسعى الإدارة العليا لتحقيقها.

فالتمكين الإداري يحظى بأهمية بالغة خلال العقدين الماضيين، نظراً لما حققه من نجاحات باهرة وملفتة للنظر في العديد من المنظمات. ويؤكد ذلك نتائج الدراسات التي تبين أن التمكين ليس خياراً واهياً بل أمراً حتمياً، حيث أنه يسهم في رفع المعنويات للعاملين، ويشعرهم بالمسؤولية من خلال الإعتماد على أفكارهم وآرائهم ومهاراتهم. أما بالنسبة للمنظمات فيمنحها التمكين الإداري المرونة اللازمة والقدرة على التعلم والتكيف بغية مسايرة التعقيدات البيئية المتزايدة والتقدم السريع.

ويرى زانق وبارتول (٢٠١٠) Zhang&Bartol أن التمكين النفسي هو وسيلة مهمة لتمكين القادة وتحفيز الإبداع عند الموظفين، و أن هناك علاقة إيجابية بين تمكين القادة وبين تمكين الموظفين النفسي، وأكد أيضاً أن له علاقة وثيقة بالدافعية الداخلية وبالإندماج في عملية الإبداع أيضاً. ووفقاً لذلك فإن المؤسسات التربوية في المملكة العربية السعودية في حاجة ماسة لتبني ثقافة تنظيمية و ممارسات إدارية حديثة تتلاءم مع المتطلبات والتطورات السريعة لتدعم الإبداع وذلك من خلال التمكين الإداري للمديرات في المدارس.

فالتمكين الإداري يعد عاملاً من العوامل الهامة التي تسهم على نحو لا يمكن انكاره في نجاح العملية الإدارية والتعليمية وزيادة مردودها على الطلاب والطالبات ومن ثم على المجتمع، وفي إطار الشواهد الميدانية والتخصص العلمي، وفي ظل الأهمية الكبرى للتمكين الإداري جاءت هذه الدراسة لدراسة واقعه. ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي: **ما واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض من وجهه نظر المعلمات ؟**

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض من وجهه نظر المعلمات ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول استجابة أفراد عينة الدراسة تجاه واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض تبعاً للمتغيرات التالية (التخصص، نوع الإدارة، سنوات الخبرة، البرامج التدريبية)؟

٣- ماالمعيقات التي تحد من تطبيق التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض من وجهه نظر المعلمات.

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية – إن وجدت - حول استجابة أفراد عينة الدراسة تجاه واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض تبعاً للمتغيرات التالية (التخصص، نوع الإدارة، سنوات الخبرة، البرامج التدريبية)؟

٣- التعرف على المعيقات التي تحد من تطبيق التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من أهمية موضوع التمكين الإداري كإتجاه جديد في الإدارة، وذلك بالنظر إلى مايقدمه التمكين الإداري من تخفيف الأعباء عن الإدارات العليا (وزارة التربية والتعليم) وتخفيف الجهد في المراقبة والمتابعه للمديرات في المدارس الإبتدائية، وفي ضوء ماسبق فقد تفيد الدراسة الحالية في مايلي:

١- الأهمية النظرية :

قلة الدراسات - على حد علم الباحثة- التي بحثت عن التمكين الإداري للمدارس الإبتدائية كواقع تطبيق ، لذلك فمن المؤمل أن تفيد الدراسة الحالية في تزويد المكتبات العربية بالمعلومات في هذا المجال .

٢- الأهمية التطبيقية :

١- من المؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في تفعيل التمكين الإداري كإستراتيجية جديدة للمنظمات التربوية، مما يساعد في تنظيم وتخطيط الأعمال على الوجه المطلوب.

٢- تأتي أهمية هذه الدراسة من حيث أنها تقدم المعوقات التي تواجه مديرات المدارس لتفعيل التمكين الإداري، مما يتوقع أنه سيساعد متخذو القرارات لإذلال هذه المعوقات والعمل على علاجها وذلك لما لها من آثار سلبية قد تعوق تطور العمل الإداري.

٣- من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تشجيع مديرات المدارس الإبتدائية على تفعيل التمكين الإداري، والإستفادة منها من خلال التوصيات التي قدمتها الدراسة.

لذلك تأمل الدارسة من وزارة التربية والتعليم الإستفادة من هذا البحث لتفعيل النتائج المتوقعة وتحقيق التمكين الكلي لمديرات المدارس والإستفادة من خصائص وسمات هذا الإتجاه الجديد.

مصطلحات الدراسة:

التمكين الإداري:

هو مشاركة جميع المستويات الإدارية في عمليات صنع القرارات واستغلال الفرص وتجنب المخاطر بطريقة تشابه تماماً المالكين أو الإدارة العليا (الملوك ، 2002، 27).

ويعرف التمكين الإداري إجرائياً : بأنه مدى إعطاء الإدارة العليا للقيادات التربوية في المدارس الحكومية الإبتدائية في شمال الرياض سلطة أوسع في المسائلة والرقابة، والتحمل لمسؤوليتهم واستخدام مقدرتهم للوصول إلى تحقيق الأهداف بصورة شاملة.

المرحلة الابتدائية:

هي المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية التي يلتحق بها الطالب بعد بلوغ سن السادسة وينتهي منها في سن الثانية عشرة ، وتمتد من الصف الأول الابتدائي إلى الصف السادس الابتدائي (الزهراني، ٢٠٠٨، ١١).

تعريفها إجرائياً: يقصد بمديرة المدرسة في الدراسة هي قائدة المسيرة التربوية و المسؤولة الأولى عن أمور المدرسة الإبتدائية وتحقيق أهدافها المرسومة من قبل وزارة التربية والتعليم وتنفيذها في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة .فهن تلك الشريحة من المديرات اللائي تم تأهيلهن لقيادة مدارس المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

المعلمة:

صاحبة مهمة نبيلة ومؤتمنة على الطالبة وهي المسؤولة الأولى في المدرسة عن تربيتها تربية صالحة تحقق غاية سياسة التعليم في المملكة وأهدافها (بن دهيش، ٢٠٠٩، ٨٨).

نعرفها اجرائياً: المعلمة هي القائدة التربوية التي تتصدر لعملية توصيل الخبرات والمعلومات التربوية وتوجيه السلوك لدى المتعلمات الذين تقوم بتعليمهنّ، وعليها واجبات ومسؤوليات وتقوم على عاتقها بالدرجة الأولى تطوير التعليم.وهن تلك الشريحة من المعلمات اللائي تم تأهيلهن لتدريس المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية عن طريق الجامعات والكليات التابعة لوزارة التعليم العالي من خلال اجتيازهن لبرنامج إعداد متخصص يمنح درجة البكالوريوس في التدريس حسب تخصص من التخصصات للمرحلة الابتدائية.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الموضوعية والبشرية والمكانية والزمانية الآتية:

الحدود الموضوعية: التعرف على واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض من وجهه نظر المعلمات.

الحدود البشرية: معلمات المرحلة الإبتدائية بشمال مدينة الرياض.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذة الدراسة في المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٤/ ١٤٣٥ هـ -٢٠١٢/٢٠١٣ م.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمات المرحلة الإبتدائية في شمال مدينة الرياض والبالغ عددهن (١٣١٠) معلمة. حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم في العام الدراسي ١٤٣٤-١٤٣٥ هـ.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٧٩) معلمة من معلمات المرحلة الإبتدائية في شمال مدينة الرياض، حيث تم توزيع (١٢٠) استبانة، أُسترد منها (٧٩) استبانة مكتملة وجاهزة لعملية التحليل، أي بنسبة (٦٥,٨%) من الإستبانات التي تم توزيعها.

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، والوقت المسموح به، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الإستبانة" فهي أداة ملائمة للحصول على معلومات و بيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، ويقدم بشكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من قبل عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الإستبيان (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٤، ١٠٩)، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

ولقد تكونت الإستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

الجزء الأول: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل:

- عدد سنوات الخبرة.
- التخصص.
- نوع الإدارة المطبق في المدرسة.

- عدد البرامج التدريبية التي تم الإلتحاق بها.

الجزء الثاني: وهو يتكون من (٣٧) فقرة مقسمة على محورين كما يلي:

- **المحور الأول:** يتناول واقع التمكين الإداري لدى مديرات المدارس الإبتدائية وهو يتكون من (٢٤) فقرة مقسمة على أربعة أبعاد كما يلي:
  - **البعد الأول** يتناول السمات الشخصية للمديرة ويتكون من (٨) فقرات.
  - **البعد الثاني** يتناول المهارات الإدارية للمديرة ويتكون من (٧) فقرات.
  - **البعد الثالث** يتناول الجوانب الفنية للمديرة ويتكون من (٦) فقرات.
  - **البعد الرابع** يتناول الجوانب التدريبية والتأهيلية للمديرة ويتكون من (٣) فقرات.
- **المحور الثاني:** يتناول المعيقات التي تحد من تطبيق التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض وهو يتكون من (١٣) فقرة.

أولاً: صدق أداة الدراسة:

صدق الإستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه، كما يُقصد بالصدق شمول أداة الدراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومه لمن يستخدمها، ولقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق الإستبانة من خلال ما يأتي:

أولاً: الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

بعد الإنتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول واقع التمكين الإداري لدى مديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات، تم عرضها على عددمن المحكمين وذلك للإسترشاد بآرائهم.

وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملائمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الإستبانة.

وبناء على التعديلات والإقتراحات التي أبداها المحكمون، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبح الاستبيان في صورته النهائية .

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، وبعد تطبيقها ميدانياً على بيانات العينة تم حساب معامل الإرتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للإستبانة حيث

تم حساب معامل الإرتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الإستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول رقم (١)

معاملات إرتباط بيرسون لأبعاد المحور الأول (السمات الشخصية ـ المهارات الإدارية ـ الجوانب الفنية ـ الجوانب التدريبية والتأهيلية) بالدرجة الكلية لكل بعد

السمات الشخصية		المهارات الإدارية		الجوانب الفنية		الجوانب التدريبية والتأهيلية	
الفقرة	معامل الإرتباط	الفقرة	معامل الإرتباط	الفقرة	معامل الإرتباط	الفقرة	معامل الإرتباط
1	٠.779**	٩	٠.833**	١٦	٠.696**	٢٢	٠.766**
2	٠.852**	١٠	٠.711**	١٧	٠.836**	٢٣	٠.897**
3	٠.798**	١١	٠.735**	١٨	٠.793**	٢٤	٠.873**
4	٠.828**	١٢	٠.844**	١٩	٠.837**	-	-
٥	٠.802**	١٣	٠.779**	٢٠	٠.660**	-	-
٦	٠.826**	١٤	٠.761**	٢١	٠.693**	-	-
٧	٠.781**	١٥	٠.865**	-	-	-	-
٨	٠.838**	-	-	-	-	-	-

** دال عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٢)

معاملات إرتباط بيرسون للمحور الثاني (المعيقات التي تحد من تطبيق التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض) بالدرجة الكلية للمحور

الفقرة	معامل الإرتباط	الفقرة	معامل الإرتباط
1	٠.506**	٨	٠.603**
2	٠.497**	٩	٠.612**
3	٠.596**	١٠	٠.554**
4	٠.431**	١١	٠.626**
٥	٠.616**	١٢	٠.445**
٦	٠.540**	١٣	٠.559**
٧	٠.371**	-	-

ثانياً: ثبات أداة الدراسة :

تم قياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفاكرونباخ، والجدول رقم (٣) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وهي :

جدول رقم (٣)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	المحور	معامل الثبات
١	السمات الشخصية	٠.926
٢	المهارات الإدارية	٠.896
٣	الجوانب الفنية	٠.844
٤	الجوانب التدريبية والتأهيلية	٠.803
٥	المعيقات التي تحد من تطبيق التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض	٠.797
	الثبات الكلي	٠.863

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٨٦٣) وهي درجة ثبات عالية، كما تروحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٧٩٧ ، ٠,٩٢٦)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات؟

وللإجابة على التساؤل السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والإنحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض، والذي يتكون من أربع جوانب هي (السمات الشخصية، الجوانب الإدارية، الجوانب الفنية، الجوانب التدريبية والتأهليلية) و قد تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، وذلك كما يلي:

أولاً: السمات الشخصية

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو السمات الشخصية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض

م	الفقرات	ك & %	درجة الموافقة: غير موافق	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٤	تؤدي المديرة أعمالها بدقة وحماسة.	ك	3	7	23	46	3.42	0.81	1
		%	3.8	8.9	29.1	58.2			
٥	تتعامل المديرة مع الزميلات بحلم وسعة بال.	ك	2	10	30	37	3.29	0.79	2
		%	2.5	12.7	38.0	46.8			
٢	تتحمل المديرة المسئولية تجاه كل ماتقوم به.	ك	٣	٨	٣١	٣٧	٣,٢٩	٠,٨٠	٣
		%	٣,٨	١٠,١	٣٩,٢	٤٦,٨			
٦	تستطيع المديرة تحمل ضغوط العمل.	ك	3	9	30	37	3.28	0.82	4
		%	3.8	11.4	38.0	46.8			
٣	تتعاون المديرة مع الكوادر التعليمية بروح عالية.	ك	3	7	37	32	3.24	0.77	5
		%	3.8	8.9	46.8	40.5			
٨	تستطيع المديرة الموازنة بين أهدافها الإدارية والتعليمية للمدرسة.	ك	3	10	37	29	3.16	0.79	6
		%	3.8	12.7	46.8	36.7			
٧	تحسن المديرة التصرف في المواقف المختلفة.	ك	3	13	37	26	3.09	0.80	7
		%	3.8	16.5	46.8	32.9			
١	تتقبل المديرة نقد الآخرين وتوجيهاتهم.	ك	6	15	34	24	2.96	0.90	8
		%	7.6	19.0	43.0	30.4			
المتوسط الحسابي							٣,٢٢	٠,٨١	-

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (٤) أن:

إن المتوسط الحسابي العام للجانب الأول وهو السمات الشخصية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض هو (٣,٢٢) بانحراف معياري (٠,٨١)، ممايعني أن استجابة عينة الدراسة على هذا الجانب تدل على الموافقة وقد تراوحت استجاباتهم مابين الموافقة بدرجة كبيرة ودرجة متوسطة، وتراوحت المتوسطات ما بين (3.42) و(2.96) وانحراف معياري (0.81) و(0.90) حسب معيار الحكم المحدد مسبقاً.

محور السمات الشخصية لمديرات المدارس الإبتدائية يتضمن (٨) فقرات، جاءت (٤) فقرات بدرجة موافقه (كبيرة)، وهي الفقرات رقم (٤ ، ٢ ، ٥ ، ٦)، حيث تتراوح

المتوسطات الحسابية لهم بين (٣,٢٨ ، ٣,٤٢)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (٣,٢٥ إلى ٤,٠)، في حين جاءت الفقرات الأخرى بدرجة موافقة (متوسطة)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٩٦ ، ٣,٢٤)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (٢,٥٠ إلى ٣,٢٤)، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت وجهات نظر المعلمات نحو السمات الشخصية لمديرات المدارس الإبتدئية بشمال مدينة الرياض التي يمكن تمكينهن.

والعبارتين اللتين حصلتا على أعلى ترتيب وأقل ترتيب تبعاً لمتوسطها الحسابي والمرتبة ترتيباً تنازلياً هي:

العبارتين الحاصلتين على أعلى ترتيب:

العبارتين رقم (٤، ٥) وهي (تؤدي المديرة أعمالها بدقة وحماسة) و(تتعامل المديرة مع الزميلات بحلم وسعة بال) حيث بلغ المتوسط الحسابي لهما (٣,٤٢) ،(٣,٢٩) وانحراف معياري (٠,٨١)، (٠,٧٩). وهذا يدل على أن هناك موافقه بدرجة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة على أن المديرة تؤدي أعمالها بدقة وحماسة وتتعامل مع الزميلات بحلم وسعة بال ويجب تمكينها. ويعزى حصول العبارتين ٤، ٥ على هذا التأييد الكبير من أفراد العينة بسبب أهمية العلاقات الشخصية و الإنسانية في العمل وخاصة الإداري منها وقد اختارت عينة الدراسة أن المديرة تؤدي أعمالها بدقة وحماسة مع ارتباط بحسن التعامل مع الزميلات وسعه البال.

العبارتين الحاصلتين على أدنى ترتيب:

العبارتين رقم (١، ٧) وهي (تحسن المديرة التصرف في المواقف المختلفة) و (تتقبل المديرة نقد الآخرين وتوجيهاتهم) حيث بلغ المتوسط الحسابي لهما (٣,٠٩) (٢,٩٦)، وانحراف معياري (٠,٨٠)، (٠,٩٠).وهذا يدل على أن هناك موافقه بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن المديرة تُحسن التصرف في المواقف المختلفة، و تتقبل نقد الآخرين وتوجيهاتهم. وقد عزيت هذه النتائج إلى اهتمام أفراد العينة بالعلاقات الإجتماعية وأنها طريق لإنجاح العمل في أي منظمة.

ثانياً: المهارات الإدارية

جدول رقم (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو المهارات الإدارية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض

م	الفقرات	ك & %	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			غير موافق	ضعيفة	متوسطة	كبيرة			
١٤	ممارسة مسؤولياتها ضمن اللوائح والتعليمات.	ك	1	6	28	44	3.46	0.69	1
		%	1.3	7.6	35.4	55.7			
١٥	الإهتمام بتنظيم وترتيب الأعمال الإدارية وفق الأولويات.	ك	4	14	26	35	3.16	0.90	2
		%	5.1	17.7	32.9	44.3			
١٢	إدارة الوقت بشكل فاعل.	ك	3	14	33	29	3.11	0.83	3
		%	3.8	17.7	41.8	36.7			
٩	التخطيط للأعمال الإدارية منذ بداية العام.	ك	٦	١١	٣٠	٣٢	٣,١١	٠,٩٢	٤
		%	٧,٦	١٣,٩	٣٨,٠	٤٠,٥			
١٣	الإهتمام بالتطوير والتجديد التربوي وتدعمه.	ك	6	13	32	28	3.04	0.91	5
		%	7.6	16.5	40.5	35.4			
١١	إتباع الأسلوب الديمقراطي في تعاملها مع المعلمات.	ك	5	14	35	25	3.01	0.87	6
		%	6.3	17.7	44.3	31.6			
١٠	إتاحة الفرصة للمعلمات المشاركة في التخطيط للأعمال الإدارية.	ك	14	20	28	17	2.61	1.02	7
		%	17.7	25.3	35.4	21.5			
المتوسط الحسابي							٣,٠٧	٠,٨٨	-

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (٥) أن:

إن المتوسط الحسابي العام للجانب الثاني وهو المهارات الإدارية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض هو (٣,٠٧) بانحراف معياري (٠,٨٨)، ممايعني أن استجابة عينة الدراسة على هذا الجانب تدل على الموافقة وقد تراوحت استجاباتهم مابين الموافقة بدرجة كبيرة والموافقة بدرجة متوسطة، وتراوحت المتوسطات ما بين (3.46) و(2.61) وانحراف معياري (0.69) و(1.02) حسب معيار الحكم المحدد مسبقاً.

محور المهارات الإدارية لمديرات المدارس الإبتدائية يتضمن (٧) فقرات، جاءت (فقرة واحدة) بدرجة موافقه (كبيرة)، وهي الفقرة رقم (١٤)، حيث أن المتوسط الحسابي لها (٣,٤٦)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج

الرباعي والتي تتراوح ما بين (٣,٢٥ إلى ٤,٠)، في حين جاءت الفقرات الأخرى بدرجة موافقة (متوسطة)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٦١ ، ٣,١٦)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (٢,٥٠ إلى ٣,٢٤)، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت وجهات المعلمات نحو المهارات الإدارية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض.

والعبارتين اللتين حصلتا على أعلى ترتيب وأقل ترتيب تبعاً لمتوسطها الحسابي والمرتبة ترتيباً تنازلياً هي:

العبارتين الحاصلتين على أعلى ترتيب:

١. جاءت الفقرة رقم (١٤) وهي (ممارسة مسؤولياتها ضمن اللوائح والتعليمات) بالمرتبة الأولى بين الفقرات الخاصة بالمهارات الإدارية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض بمتوسط حسابي (٣,٤٦) وانحراف معياري (٠,٦٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقه بدرجة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة على أن مديرة المدرسة تمارس مسؤولياتها ضمن اللوائح والتعليمات. وقد يعزى ذلك إلى حرص المديرات على ممارسة مسئولياتهن ضمن اللوائح والتعليمات وهذا يبين مدى تقبلهن لتطبيق التمكين كما في دراسة حسين (٢٠١٠).

٢. جاءت الفقرة رقم (١٥) وهي (الإهتمام بتنظيم وترتيب الأعمال الإدارية وفق الأولويات) بالمرتبة الثانية بين الفقرات الخاصة بالمهارات الإدارية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض بمتوسط حسابي (٣,١٦) وانحراف معياري (٠,٩٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقه بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن مديرة المدرسة تهتم بتنظيم وترتيب الأعمال الإدارية وفق الأولويات، وهذا يؤكد أهمية معرفة المديرة لتفاصيل عملها وتنظيم أعمالها بالطريقة الجيدة التي تحقق أهداف المدرسة بصورة أفضل وجهد أقل.

العبارتين الحاصلتين على أدنى ترتيب:

٣. جاءت الفقرة رقم (١١) وهي (إتباع الأسلوب الديمقراطي في تعاملها مع المعلمات) بالمرتبة السادسة بين الفقرات الخاصة بالمهارات الإدارية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض بمتوسط حسابي (٣,٠١) وانحراف معياري (٠,٨٧)، وهذا يدل على أن هناك موافقه بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن مديرة المدرسة تتبع الأسلوب الديمقراطي في تعاملها مع المعلمات وتتفق

هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (٢٠٠٧) كون القائد المشارك هو الأقدر على تطبيق التمكين.

٤. جاءت الفقرة رقم (١٠) وهي (إتاحة الفرصة للمعلمات المشاركة في التخطيط للأعمال الإدارية) بالمرتبة السابعة بين الفقرات الخاصة بالمهارات الإدارية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض بمتوسط حسابي (٢,٦١) وانحراف معياري (١,٠٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقه بين أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة على أن مديرة المدرسة تتيح الفرصة للمعلمات للمشاركة في التخطيط للأعمال الإدارية. وهذا يعزز العمل التشاركي والنمط القيادي التشاركي كما في دراسة العتيبي (٢٠٠٧).

ثالثاً: الجوانب الفنية

جدول رقم (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والإنحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو الجوانب الفنية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض

م	الفقرات	ك & %	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الترتيب
			غير موافق	ضعيفة	متوسطة	كبيرة			
٢١	تمارس جميع الصلاحيات الممنوحة لها من الإدارة العليا.	ك	3	10	18	48	3.41	0.86	1
		%	٣,٨	١٢,٧	٢٢,٨	٦٠,٨			
٢٠	تهتم بملاحظات المشرفة التربوية وتتابعها.	ك	3	8	25	43	3.37	0.82	2
		%	3.8	10.1	31.6	54.4			
١٧	تستخدم خبرتها في الأساليب الإشرافية.	ك	1	11	30	37	3.30	0.76	3
		%	1.3	13.9	38.0	46.8			
١٦	تراعي التخصص في توزيع الأنشطة المدرسية بين المعلمات.	ك	3	23	23	30	3.01	0.91	4
		%	3.8	29.1	29.1	38.0			
١٨	تقدم الدعم والمؤازرة للمعلمات باختلاف خبراتهم.	ك	2	22	30	25	2.99	0.84	5
		%	2.5	27.8	38.0	31.6			
١٩	تستفيد من نتائج الطالبات في اتخاذ قرارات تساهم في علاج المشاكل التي تواجه الطالبات والمدرسة.	ك	2	24	32	21	2.91	0.82	6
		%	2.5	30.4	40.5	26.6			
	المتوسط الحسابي						٣,١٦	٠,٨٣	-

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (٦) أن:

إن المتوسط الحسابي العام للجانب الثالث وهو الجوانب الفنية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض هو (٣,١٦) بانحراف معياري (٠,٨٣)، ممايعني أن استجابة عينة الدراسة على هذا الجانب تدل على الموافقة وقد تراوحت استجاباتهم مابين الموافقة بدرجة كبيرة والموافقة بدرجة متوسطة، وتراوحت المتوسطات ما بين (3.46) و(2.61) وانحراف معياري (0.69) و(1.02) حسب معيار الحكم المحدد مسبقاً.

محور الجوانب الفنية لمديرات المدارس الإبتدائية يتضمن (٦) فقرات، جاءت (٣) فقرات بدرجة موافقه (كبيرة)، وهي الفقرات رقم (٢١ ، ٢٠ ، ١٧)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٣,٣٠ ، ٣,٤١)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (٣,٢٥ إلى ٤,٠)، في حين جاءت الفقرات الأخرى بدرجة موافقة (متوسطة)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٩١ ، ٣,٠١)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (٢,٥٠ إلى ٣,٢٤)، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت وجهات المعلمات نحو الجوانب الفنية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض.

والعبارتين اللتين حصلتا على أعلى ترتيب وأقل ترتيب تبعاً لمتوسطها الحسابي والمرتبة ترتيباً تنازلياً هي:

العبارتين الحاصلتين على أعلى ترتيب:

١. جاءت الفقرة رقم (٢١) وهي (تمارس جميع الصلاحيات الممنوحة لها من الإدارة العليا) بالمرتبة الأولى بين الفقرات الخاصة بالجوانب الفنية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض بمتوسط حسابي (٣,٤١) وانحراف معياري (٠,٨٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقه بدرجة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة على أن مديرة المدرسة الممكنة تمارس جميع الصلاحيات الممنوحة لها من الإدارة العليا.

٢. جاءت الفقرة رقم (٢٠) وهي (تهتم بملاحظات المشرفة التربوية وتتابعها) بالمرتبة الثانية بين الفقرات الخاصة بالجوانب الفنية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض بمتوسط حسابي (٣,٣٧) وانحراف معياري (٠,٨٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقه بدرجة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة على أن مديرة المدرسة الممكنة تهتم بملاحظات المشرفة التربوية وتتابعها.

العبارتين الحاصلتين على أقل ترتيب:

٣. جاءت الفقرة رقم (١٨) وهي (تقدم الدعم والمؤازرة للمعلمات باختلاف خبراتهم) بالمرتبة الخامسة بين الفقرات الخاصة بالجوانب الفنية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض بمتوسط حسابي (٢,٩٩) وانحراف معياري (٠,٨٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقه بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن مديرة المدرسة الممكنة تقدم الدعم والمؤازرة للمعلمات باختلاف خبراتهم.

٤. جاءت الفقرة رقم (١٩) وهي (تستفيد من نتائج الطالبات في اتخاذ قرارات تساهم في علاج المشاكل التي تواجه الطالبات والمدرسة) بالمرتبة السادسة بين الفقرات الخاصة بالجوانب الفنية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض بمتوسط حسابي (٢,٩١) وانحراف معياري (٠,٨٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقه بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن مديرة المدرسة الممكنة تستفيد من نتائج الطالبات في اتخاذ قرارات تساهم في علاج المشاكل التي تواجه الطالبات والمدرسة.

رابعاً: الجوانب التدريبية والتأهيلية

جدول رقم (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو الجوانب التدريبية والتأهيلية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض

م	الفقرات	ك & %	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			غير موافق	ضعيفة	متوسطة	كبيرة			
٢٢	المبادرة للإلتحاق ببرامج تدريبية وتأهيلية كافية تلبي احتياجات عملها.	ك	3	5	25	46	3.44	0.78	1
		%	3.8	6.3	31.6	58.2			
٢٣	المبادرة بترشيح منسوبي المدرسة لبرامج تدريبية بمايلبي احتياجات المتدربات والمدرسة.	ك	5	8	26	40	3.28	0.89	2
		%	6.3	10.1	32.9	50.6			
٢٤	المتابعة الدقيقة للعملية التدريبية للمعلمات وتجهيزها من جميع الجوانب قبل وبعد التدريب.	ك	5	15	27	32	3.09	0.92	3
		%	6.3	19.0	34.2	40.5			
المتوسط الحسابي							٣,٢٧	٠,٨٦	-

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (٧) أن:

إن المتوسط الحسابي العام للجانب الرابع وهو الجوانب التدريبية والتأهيلية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض هو (٣,٢٧) بانحراف معياري (٠,٨٦)، ممايعني أن استجابة عينة الدراسة على هذا الجانب تدل على الموافقة بدرجة كبيرة، وقد تراوحت المتوسطات ما بين (3.44) و(3.09) وانحراف معياري (0.78) و(0.92) حسب معيار الحكم المحدد مسبقاً.

محور الجوانب التدريبية والتأهيلية لمديرات المدارس الإبتدائية يتضمن (٣) فقرات، جاءت (فقرتين) بدرجة موافقه (كبيرة)، وهما الفقرتين رقم (٢٢ ، ٢٣)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٣,٢٨ ، ٣,٤٤)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (٣,٢٥ إلى ٤,٠)، في حين جاءت (فقرة واحدة) بدرجة موافقة (متوسطة)، حيث أن المتوسط الحسابي لها (٣,٠٩)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (٢,٥٠ إلى ٣,٢٤)، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت وجهات المعلمات نحو الجوانب التدريبية والتأهيلية لمديرات المدارس الإبتدئية بشمال مدينة الرياض.

والعبارتين اللتين حصلتا على أعلى ترتيب وأقل ترتيب تبعاً لمتوسطها الحسابي والمرتبة ترتيباً تنازلياً هي:

العبارة الحاصلة على أعلى ترتيب:

١. جاءت الفقرة رقم (٢٢) وهي (المبادرة للإلتحاق ببرامج تدريبية وتأهيلية كافية تلبي احتياجات عملها) بالمرتبة الأولى بين الفقرات الخاصة بالجوانب التدريبية والتأهيلية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض بمتوسط حسابي (٣,٤٤) وانحراف معياري (٠,٧٨)، وهذا يعزى إلى أن هناك موافقه بدرجة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة على أن مديرة المدرسة الممكنة تبادر للإلتحاق ببرامج تدريبية وتأهيلية كافية تلبي احتياجات عملها. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الضمور (٢٠٠٨)في أن للعوامل التنظيمية أثر على التمكين الإداري ويدخل منها الجوانب التدريبية.

العبارة الحاصلة على أقل ترتيب:

٢. جاءت الفقرة رقم (٢٤) وهي (المتابعة الدقيقة للعملية التدريبية للمعلمات وتجهيزها من جميع الجوانب قبل وبعد التدريب) بالمرتبة الثالثة بين الفقرات الخاصة بالجوانب التدريبية والتأهيلية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض

بمتوسط حسابي (٣,٠٩) وانحراف معياري (٠,٩٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقه بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن مديرة المدرسة الممكنة تقوم بالمتابعة الدقيقة للعملية التدريبية للمعلمات وتجهيزها من جميع الجوانب قبل وبعد التدريب، ويعزى ذلك لقرب موقع مديرة المدرسة من العملية التعليمية التي محورها المعلمة والطالبة فيجب عليها الإشراف والمتابعة لعملية تأهيل المعلمة لتلك العملية خاصة مع كل شئ جديد في التعليم.

ومن خلال العرض السابق لواقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال الرياض حسب الجوانب الأربعة، نجدها جاءت كما يوضحها الجدول رقم (٨)

جدول رقم (٨)

واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال الرياض

م	مهارات التمكين الإداري	المتوسط الحسابي	الترتيب
٤	الجوانب التدريبية والتأهيلية	٣,٢٧	١
١	السمات الشخصية	٣,٢٢	٢
٣	الجوانب الفنية	٣,١٦	٣
٢	المهارات الإدارية	٣,٠٧	٤
الدرجة الكلية للتمكين الإداري		٣,١٨	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٨) أن مديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض يمارسن التمكين الإداري بدرجة (متوسطة)، حيث يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣,١٨)، حيث جاءت الجوانب التدريبية والتأهيلية لمديرات المدارس بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٣,٢٧)، يليها السمات الشخصية للمديرات بمتوسط عام (٣,٢٢)، وبالمرتبة الثالثة تأتي الجوانب الفنية بمتوسط عام (٣,١٦)، وفي الأخير تأتي المهارات الإدارية لمديرات المدارس الإبتدائية بشمال مدينة الرياض بمتوسط عام (٣,٠٧)، وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الجعبري (٢٠١٠م) والتي توصلت إلى أن واقع التمكين الإداري في الجامعات الفلسطينية مرتفع، مع اختلاف العينة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول استجابة أفراد عينة الدراسة تجاه واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض تبعاً للمتغيرات التالية (التخصص، نوع الإدارة، سنوات الخبرة، البرامج التدريبية)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير التخصص:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض باختلاف متغير التخصص، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية باختلاف متغير التخصص

الأبعاد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
السمات الشخصية	علوم علمية	34	3.22	0.62	٠.002	٠.999
	علوم نظرية	45	3.22	0.69		
المهارات الإدارية	علوم علمية	34	3.07	0.62	-٠.010-	٠.992
	علوم نظرية	45	3.07	0.75		
الجوانب الفنية	علوم علمية	34	3.13	0.62	-٠.396-	٠.694
	علوم نظرية	45	3.19	0.63		
الجوانب التدريبية والتأهيلية	علوم علمية	34	3.31	0.68	٠.457	٠.649
	علوم نظرية	45	3.24	0.78		
الدرجة الكلية للتمكين الإداري	علوم علمية	34	3.18	0.57	٠.033	٠.974
	علوم نظرية	45	3.18	0.66		

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض باختلاف متغير التخصص، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٩٩٩ ، ٠,٩٩٢ ، ٠,٦٩٤ ، ٠,٦٤٩ ، ٠,٩٧٤)، وجيمعها قيم أكبر من (٠,٠٥). وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة على اختلاف تخصصاتهن حول واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العتيبي (٢٠٠٧) والتي توصلت إلى أن لايوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية والتمكين الإداري يعزى إلى التخصص. ويمكن تفسير النتيجة السابقة إلى أن النسبة العظمى من أفراد عينة الدراسة هن من التخصص النظري، الأمر الذي يؤدي إلى تجانس أفراد العينة وفقاً

لمتغير التخصص، وبالتالي يؤدي إلى اتفاق آراء أفراد عينة الدراسة نحو واقع التمكين الإداري في المدارس الإبتدائية.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير نوع الإدارة:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض باختلاف متغير نوع الإدارة، تم استخدام اختبار (مان ويتني) (Mann-Whitney) بديلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك لوجود فروق كبيرة بين أعداد فئات متغير نوع الإدارة، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٠)

جدول رقم (١٠)

نتائج اختبار (مان ويتني) (Mann - Whitney) للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية باختلاف متغير نوع الإدارة

الأبعاد	نوع الإدارة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
السمات الشخصية	إدارة ذاتية	15	42.27	634.00	-٠.428	٠.669
	إدارة عادية	64	39.47	2526.00		
المهارات الإدارية	إدارة ذاتية	15	44.43	666.50	-٠.834	٠.404
	إدارة عادية	64	38.96	2493.50		
الجوانب الفنية	إدارة ذاتية	15	44.13	662.00	-٠.780	٠.436
	إدارة عادية	64	39.03	2498.00		
الجوانب التدريبية والتأهيلية	إدارة ذاتية	15	43.37	650.50	-٠.645	٠.519
	إدارة عادية	64	39.21	2509.50		
الدرجة الكلية للتمكين الإداري	إدارة ذاتية	15	44.03	660.50	-٠.757	٠.449
	إدارة عادية	64	39.05	2499.50		

يتضح من خلال الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية باختلاف متغير نوع الإدارة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (٠,٦٦٩ ، ٠,٤٠٤ ، ٠,٤٣٦ ، ٠,٤٣٦ ، ٠,٥١٩ ، ٠,٤٤٩)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥)، وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة على اختلاف نوع الإدارة بالمدارس التي يعملن بها حول واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض. وقد يعزى ذلك إلى أن معظم الاستبانات

المسترجعة كانت من نوع الإدارة العادية وليست الإدارة الذاتية، فلم تكن أعداد هذه الإستبانات متساوية بالنسبة للنوعين وبالتالي لم يظهر تأثير متغير نوع الإدارة في هذه الدراسة بشكل واضح.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة :

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة حول واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال الرياض باختلاف متغير سنوات الخبرة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١١)

جدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض باختلاف متغير سنوات الخبرة

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
السمات الشخصية	بين المجموعات	٠.388	2	٠.194	٠.441	٠.645
	داخل المجموعات	33.416	76	٠.440		
	المجموع	33.803	78			
المهارات الإدارية	بين المجموعات	٠.112	2	٠.056	٠.114	٠.892
	داخل المجموعات	37.270	76	٠.490		
	المجموع	37.383	78			
الجوانب الفنية	بين المجموعات	٠.521	2	٠.261	٠.660	٠.520
	داخل المجموعات	30.006	76	٠.395		
	المجموع	30.527	78			
الجوانب التدريبية والتأهيلية	بين المجموعات	٠.650	2	٠.325	٠.598	٠.553
	داخل المجموعات	41.366	76	٠.544		
	المجموع	42.017	78			
الدرجة الكلية للتمكين الإداري	بين المجموعات	٠.170	2	٠.085	٠.218	٠.804
	داخل المجموعات	29.547	76	٠.389		
	المجموع	29.717	78			

يتضح من خلال الجدول رقم (١١) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس

الإبتدائية في شمال مدينة الرياض باختلاف متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٦٤٥ ، ٠,٨٩٢ ، ٠,٥٢٠ ، ٠,٥٥٣ ، ٠,٨٠٤)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٨٥). وهذا يعنى أن قيمة "ف" غير دالة .

وتم تفسير النتيجة الحالية بأن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة خبرتهن (١٠ سنوات فأكثر) ويمكن أن تعزى بأن العينة أخذت من معلمات المرحلة الإبتدائية، الأمر الذي يجعلهن متجانسات من حيث سنوات الخبرة، و متفقات في آرائهن حول واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض. وبالتالي لم يظهر تأثير متغير سنوات الخبرة في هذه الدراسة بشكل واضح. واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الضمور (٢٠٠٨) في أن هناك فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

رابعاً: الفروق باختلاف متغير البرامج التدريبية :

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض باختلاف متغير البرامج التدريبية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٢)

جدول رقم (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال الرياض باختلاف متغير البرامج التدريبية

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
السمات الشخصية	بين المجموعات	٠.459	2	٠.230	٠.523	٠.595
	داخل المجموعات	33.344	76	٠.439		
	المجموع	33.803	78			
المهارات الإدارية	بين المجموعات	.563	2	٠.281	٠.581	٠.562
	داخل المجموعات	36.820	76	٠.484		
	المجموع	37.383	78			
الجوانب الفنية	بين المجموعات	1.474	2	٠.737	1.928	٠.153
	داخل المجموعات	29.054	76	٠.382		

	المجموع	30.527	78			
الجوانب التدريبية والتأهيلية	بين المجموعات	2.167	2	1.084	2.066	٠.134
	داخل المجموعات	39.850	76	٠.524		
	المجموع	42.017	78			
الدرجة الكلية للتمكين الإداري	بين المجموعات	٠.953	2	٠.476	1.259	٠.290
	داخل المجموعات	28.764	76	٠.378		
	المجموع	29.717	78			

يتضح من خلال الجدول رقم (١٢) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض باختلاف متغير البرامج التدريبية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٥٩٥ ، ٠,٥٦٢ ، ٠,١٥٣ ، ٠,١٣٤ ، ٠,٢٩٠)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٨٥)، وهذا يعنى أن قيمة "ف" غير دالة .

وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة بالمقارنة مع عدد البرامج التدريبية التي التحقن بها، الأمر الذي يؤدي إلى تجانس أفراد عينة الدراسة ممايؤثر على حكمهن حول واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض.

السؤال الثالث: ما المعيقات التي تحد من تطبيق التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال الرياض؟

وللإجابة على التساؤل السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعيقات التي تحد من تطبيق التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعيقات التي تحد من تطبيق التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض

م	الفقرات	ك & %	درجة الموافقة: غير موافق	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٠	تفضيل أسلوب القيادة الإدارية التقليدية من قبل الإدارات العليا.	ك	3	3	22	51	3.53	0.75	1
		%	3.8	3.8	27.8	64.6			
٩	الأنظمة والإجراءات الصارمة التي لا تشجع المديرات على المبادرة والإبتكار.	ك	4	8	19	48	3.41	0.87	2
		%	5.1	10.1	24.1	60.8			
٢	عدم قدرة بعض المديرات على اتخاذ القرارات المناسبة.	ك	5	7	27	40	3.29	0.88	3
		%	6.3	8.9	34.2	50.6			
٨	خوف المديرات من تحمل السلطة والمسائلة.	ك	6	5	29	39	3.28	0.89	4
		%	7.6	6.3	36.7	49.4			
٥	عدم إعطاء مديرات المدارس صلاحيات كافية لأداء أعمالهن بسهولة.	ك	7	7	24	41	3.25	0.95	5
		%	8.9	8.9	30.4	51.9			
٣	تخوف المديرات من الإخفاق في ممارسة التمكين قبل محاولة تطبيقه.	ك	3	6	40	30	3.23	0.75	6
		%	3.8	7.6	50.6	38.0			
٤	ضعف الدعم المقدم من الإدارة العليا إلى مديرات المدارس.	ك	3	11	31	34	3.22	0.83	7
		%	3.8	13.9	39.2	43.0			
١	خوف الإدارة العليا من فقدان السلطة والرقابة والقوة.	ك	10	8	20	41	3.16	1.06	8
		%	12.7	10.1	25.3	51.9			
٦	اعتقاد أصحاب السلطة في الإدارة العليا أن التمكين هو تنازل عن المسؤولية.	ك	6	12	25	36	3.15	0.95	9
		%	7.6	15.2	31.6	45.6			
١٢	ضعف نظام التحفيز للمديرات.	ك	8	9	31	31	3.08	0.96	10
		%	10.1	11.4	39.2	39.2			
١١	ضعف التدريب والتطوير الذاتي للمديرات.	ك	4	13	36	26	3.06	0.84	11
		%	5.1	16.5	45.6	32.9			
١٣	عدم إعطاء الثقة الإدارية للمديرات.	ك	8	10	33	28	3.03	0.95	12
		%	10.1	12.7	41.8	35.4			
٧	عدم رغبة مديرات المدارس في التغيير.	ك	11	11	31	26	2.91	1.02	13
		%	13.9	13.9	39.2	32.9			
المتوسط الحسابي							٣,٢٠	0.90	-

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (١٣) أن:

المتوسط الحسابي العام لمحور المعيقات التي تحد من تطبيق التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض والذي يتضمن (١٣) فقرة، يبلغ (٣,٢٠)، وانحراف معياري (٠,٩٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على المعيقات التي تحد من تطبيق التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض، وقد تراوحت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه المعيقات ما بين الموافقة بدرجة كبيرة و الموافقة بدرجة ضعيفة. وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.53)و(2.91) وانحرافات معيارية (0.75) و(1.02) حسب معيار الحكم المحدد مسبقاً.

جاءت (٥) فقرات بدرجة موافقة (كبيرة) وهي الفقرات رقم (١٠ ، ٩ ، ٢ ، ٨ ، ٥)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٣,٢٥ ، ٣,٥٣)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (٣,٢٥ إلى ٤,٠)، في حين جاءت الفقرات الأخرى بدرجة موافقة (متوسطة)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٩١ ، ٣,٢٣)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (٢,٥٠ إلى ٣,٢٤)، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول المعيقات التي تحد من تطبيق التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الجعبري (٢٠١٠) والتي توصلت إلى وجود معوقات تحول دون تطبيق التمكين الإداري في الجامعات العامة الفلسطينية في الضفة الغربية بدرجة كبيرة.

والعبارتين التي حصلت على أعلى وأدنى ترتيب ضمن عبارات المحور وفقاً لمتوسطها الحسابي مرتبة تنازلياً هي :

العبارتين الحاصلتين على أعلى ترتيب:

١. جاءت الفقرة رقم (١٠) وهي (تفضيل أسلوب القيادة الإدارية التقليدية من قبل الإدارات العليا) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٥٣) وانحراف معياري (٠,٧٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة على أن تفضيل أسلوب القيادة الإدارية التقليدية من قبل الإدارات العليا من المعيقات التي تحد من تطبييق التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الجعبري (٢٠١٠)

والتـي توصـلت إلـى أن الأسـلوب الإداري التقليـدي الـذي لا يشـجع التطـور مـن أكثـر المعيقات للتمكين الإداري.

٢. جاءت الفقرة رقم (٩) وهي (الأنظمة والإجراءات الصارمة التي لا تشجع المديرات على المبادرة والإبتكار) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٤١) وانحراف معياري (٠,٨٧)، وهذا يدل على أن هناك موافقه بدرجة كبيرة بين أفراد عينة الدراسـة علـى أن الأنظمة والإجراءات الصارمة التي لا تشجع المديرات علـى المبـادرة والإبتكـار، وهـي مـن المعيقـات التـي تحـد مـن تطبييـق التمكـين الإداري لمـديرات المـدارس الإبتدائيـة فـي شـمال مدينـة الريـاض. وقـد يعـزى ذلـك إلـى عـدم تمتـع المـديرات بالصلاحيات اللازمة التي تساعدهم علـى تقبـل التمكين وتفعيلـه، وأيضـا الخـوف مـن المسائلة والتحذير من عدم اتباع القوانين بحذافيرها.

وكانت العبارتين الحاصلتين على أدنى ترتيب كالتالي:

٣. جاءت الفقرة رقم (١٣) وهي (عدم إعطاء الثقة الإداريـة للمـديرات) بالمرتبـة الثانيـة عشـر بمتوسـط حسـابي (٣,٠٣) وانحـراف معيـاري (٠,٩٥)، وهـذا يـدل علـى أن هنـاك موافقـه بدرجـة متوسـطة بـين أفـراد عينـة الدراسـة علـى أن عـدم إعطـاء الثقـة الإداريـة للمـديرات مـن المعيقـات التـي تحـد مـن تطبييـق التمكـين الإداري لمـديرات المدارس الإبتدائية فـي شـمال مدينـة الريـاض. وقـد يرجـع حصـول هـذه العبـارة علـى أدنى ترتيب ضمن استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعيقات التي تحد من تطبيق التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائيـة إلـى حصـول العبـارة رقـم (١٠) وهـي تفضيل أسلوب القيادة الإدارية التقليدية من قبـل الإدارات العليـا علـى المرتبـة الأولـى ضمن استجابات أفراد عينة الدراسة حول معيقات تطبيق التمكين الإداري لمديرات المـدارس الحكوميـة، ممـا يعنـي تفضـيل الأسـلوب التقليـدي فـي الإدارة مـن إعطـاء وتنفيـذ الأوامـر واتبـاع الأنظمـة والتعليمـات التقليديـة وذلـك بسـبب إيمانـهـا بأهميـة الإدارة العليا (وزارة التربية والتعليم) وإشرافها على المدارس مباشـرة . وقد اتفقت مع الجعبري (٢٠١٠) في أن عدم تحفيـز المـديرين يعد من معيقـات تطبيـق التمكين الإداري.

٤. جـاءت الفقـرة رقـم (٧) وهـي (عـدم رغبـة مـديرات المـدارس فـي التغييـر) بالمرتبـة الثالثة عشر بمتوسط حسـابي (٢,٩١) وانحـراف معيـاري (١,٠٢)، وهـذا يـدل علـى أن هناك موافقه بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن عدم رغبـة مـديرات

المدارس في التغيير من المعيقات التي تحد من تطبييق التمكين الإداري لمديرات المدارس الإبتدائية في شمال مدينة الرياض. وقد يعزى ذلك إلى خوف المديرات من المسائلة وقلة الصلاحيات، وعدم حرص البعض منهن على التطوير للإدارة ومواكبة الجديد والإستفادة من آراء وأفكار المديرات غيرها، بما يساهم في تطوير الإدارة المدرسية نفسها وتميزها، ولكن هناك توجه في الوزارة لنشر الإدارة الذاتية للمدارس مع تساهل بسيط في صلاحيات المديرات وذلك لمنحهن مساحة واسعة لحرية التصرف بمايفيد المدرسة وإدارتها وقد لقيت تلك التجربة تقدماً جيداً وساهمت في مواجهة مقاومة التغيير.

المراجع العربية

أحمد ، أحمد إبراهيم (٢٠٠١). **الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة. الإسكندرية** : مكتبة المعارف الحديثة.

أفندي، عطية حسين .(٢٠٠٣). **تمكين العاملين : مدخل للتحسين والتطوير المستمر.** القاهرة : المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

ايفان، جيمس و دين، جيمس. تعريب، سرور علي ابراهيم. (٢٠٠٩). **الجودة الشاملة، الإدارة- التنظيم- والإستراتيجية**، الطبعة الإنجليزية، دار المريخ للنشر : الرياض.

بن دهيش، خالد وآخرون.(٢٠٠٩م): الإدارة والتخطيط التربوي، ط٣. مكتبة الرشد ناشرون: الرياض- المملكة العربية السعودية.

جاد الرب، سيد محمد. (٢٠٠٩). **إدارة الجودة الشاملة، مفاهيم وتطبيقات.** ط٤. دار وائل للنشر: عمان.

جلاب، احسان دهش.(٢٠١١). **ادارة السلوك التنظيمي في عصر التغيير.** ط١. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.

جلاب، احسان دهش؛ الحسيني، كمال كاظم.(٢٠١٣). **إدارة التمكين والإندماج.** دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان

الحمدان، جاسم محمد؛ القحطاني، عبدالمحسن عايض(٢٠١٢). **إدارة المدرسة مفاهيم ومهارات وقيم.** دار المسيلة للنشر والتوزيع :الكويت.

الدوري، زكريا وصالح، احمد علي، (٢٠٠٩). **الفكر الاستراتيجي وانعكاساته على نجاح منظمات الأعمال. قراءات وبحوث**، الطبعة العربية، دار اليازوردي للنشر: عمان.

الشيرازي، ناصر مكارم. (٢٠٠٥). **الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل.** الأجزاء (٤ ، ١٠) الأميرة للطباعة والنشر: بيروت.

الطائي، رعد عبدالله ؛ وقدادة، عيسى(٢٠٠٨). **إدارة الجودة الشاملة.** دار اليازوردي للنشر والتوزيع: عمان.

عبيدات، ذوقان؛ وآخرون (٢٠٠٤). **البحث العلمي :مفهومه و أدواته و أساليبه**، ط٨. دار الفكر للنشر والتوزيع : عمان.

العساف، صالح بن حمد.(٢٠١٠).**المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية.** دار الزهراء : الرياض.

الفاضل، محمد بن محمود. (٢٠١١). **تجديدات في الإدارة التربوية في ضوء الإتجاهات المعاصرة**. عمان : دار الحامد للنشر والتوزيع.

مطاوع، ابراهيم عصمت(٢٠٠٣). **الإدارة التربوية في الوطن العربي- أوراق عربية-** .مكتبة النهضة المصرية: القاهرة

ملحم، يحيى سليم.(٢٠٠٦). **التمكين كمفهوم إداري معاصر**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية: القاهرة.

وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٤- ١٤٣٥ هـ). **الدليل التنظيمي للتعليم العام**. المملكة العربية السعودية : وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٣ هـ). **اللائحة التنظيمية لمدارس التعليم العام**. المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم.

الرسائل العلمية:

الجعبري، دعاء.(٢٠١٠).**واقع تمكين العاملين في الجامعات العامة الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر عامليها الإداريين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليل: فلسطين.

الزهراني، نورة .(٢٠٠٨). **علاقة النمط القيادي لمديرات المدارس بالروح المعنوية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة** . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة أم القرى، كلية التربية ، قسم الإدارة التربوية والتخطيط : مكة المكرمة.

الشهري ، عمر .(٢٠٠٨). **دور مدير المدرسة في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض** . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط : الرياض.

الضمور، صفاء(٢٠٠٨). **العوامل المؤثرة على التمكين الإداري: دراسة حالة، مراكز الوزارات الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة: جامعة عمان: الأردن.

عباس، ياسمين خضير. (٢٠٠٩). **دور تمكين العاملين في الآداء المنظمي في إطار تطبيقات إدارة الجودة الشاملة، دراسة ميدانية لإراء القيادات العلمية لعدد من الكليات في جامعة بغداد**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بغداد، كلية الإدارة والإقتصاد: بغداد.

العتيبي، هلا جهاد. (٢٠٠٧). : **العلاقة بين الأنماط القيادية والتمكين الإداري : دراسة اتجاهات المديرين في المؤسسات العامة الأردنية** . رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية: عمان. الأردن.

الملوك ، جلال سعد، (٢٠٠٢). **أثر استراتيجية التمكين في تعزيز الإبداع المنظمي،** دراسة تحليلية في جامعة الموصل، أطروحة دكتوراة (غير منشورة). جامعة الموصل، كلية الإدارة والإقتصاد: العراق.

النوري، عبدالسلام علي حسين. (٢٠٠٥). **أثر استراتيجية التمكين في تنشيط رأس المال الفكري. دراسة تحليلية لآراء بعض العاملين في المصاريف العراقية الخاصة،** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة كربلاء: العراق.

Quick , J. and nelson, d. (2009), **principles of organizational behavior, realities and challenges**, 6th ed, south-western, china.

Ugboro, Isaiah, O. & Obeng, Kofi, (2000**). Top management leadership, Employee Empowerment, job satisfaction and customer satisfaction in TQM organization**: an empirical study, journal of quality management, Vol., 5, no.2.

Yuki, G. (2006): **Leadershipin organization**,6th ed, Pearson prentice Hall, New Jersey.

Zhang, x, & bartol . (2010). **Linking Empowering Leadership and Employee Creativity: The Influence of Psychological Empowerment**, Intresnit Motivation, And Creative Process Engagement Academy of management Journal, 53 (1). pp. 107-128.

واقع الانضباط في الحضور إلى المدرسه لدى طالبات المرحله الثانوية شمال الرياض من وجهه نظر المديرات والمرشدات

إعداد

ريم بنت صالح بن عبدالعزيز الحميدي **د/ وفاء بنت محمد عون**

جامعة الملك سعود

استلام البحث : ٢٠١/١١/٥ **قبول النشر** : ٢٨ / ١١ / ٢٠١٨

مقدمه:

تعتبر الثانوية العامة فترة حرجة من مراحل التعليم، ولا شك أن للقدوة والصحبة أكبر الأثر في تهذيب الطلاب، كما أن التدليل المفرَط والشدة الزائدة هي إفساد لا إصلاح، ومن هنا تعتبر المرحلة الثانوية من المراحل الدراسية المهمة، حيث يقطف الطلاب فيها ثمرة جهودهم التي بذلوها في المرحلة الابتدائية والإعدادية.والطالب في هذه المرحلة يمر بفترة حرجة من مراحل النمو؛ وهي مرحلة المراهقة المتوسطة من سن ١٦- ١٨؛ حيث تظهر فيها العديد من المشاكل والميول والاتجاهات والرغبات والشهوات والحاجات، فإذا لم يتم فيها توجيههم من قِبَل الآباء والمعلمين توجيهًا سليمًا في ظل إطار شرعي وتربوي مَرِنٍ، بعيدًا عن التهاون والتساهل والتخلِّي عن المبادئ والمُثُل والقيم، وبعيدًا عن التصرفات العصبية الرعناء، فإن الشباب في هذه المرحلة يضيعون في لُجج الفتن ومزالق الرذيلة؛ وهو ما يؤدي بهم إلى الانحطاط والفشل وعدم القدرة على مواجهة متطلبات الحياة.(رشدي،٢٠٠٧).

وقد ذكر الكاتب *عبدالرحمن الواصل* جريده الاقتصادية بتاريخ ٢٠١٢/٤/١٥ مقال بعنوان هل أضحى الغيابُ عن المدارس مشكلةً وطنيَّة أكبر من وزارة التربية والتعليم تعتبر المدرسة من وسائط النظام التربوي في المجتمعات الحديثة وأساليب التربية المطبقة فيها تعتبر من أهم أساليب الضبط الاجتماعي كما أن الأسرة تؤدي دوراً مهماً في توجيه سلوك الأبناء وتساعدهم على اكتساب العادات الحميدة التي تقوي الخلق والانضباط ومن أهم هذه العادات حب النظام وظاهرة تغيب الطلبة والطالبات عن الدوام المدرسي قبل العطل والاجازات الرسمية تعتبر من الظواهر السلوكية السلبية.

وعدم احساس الطلبة بأنهم يعيقون المسيرة التربوية ويمارسون مسلكاً خاطئاً فإن ذلك ناشئ أصلاً عن قص في المثل والمبادئ الأخلاقية التي نشأ عليها الطالب حيث إن مبادئ الأبناء تقوم أساساً على صدى ما يحس به أبواه من رضا أو عدم رضا في كل ما

يبدر عنه من فعل. فإذا ما ظهر الوالدان باللامبالاة والرضا عن أعمال غير مقبولة فلا يمكن أن نتوقع توافق أخلاق الطلبة مع ما يتطلبه النظام المدرسي.

فأصبح الطلاب والطالبات يستغلون كثرة الاجازات خلال السنة الدراسية للتغيب قبلها وبعدها وسط هيئة أسرية وعدم اعتراض الأهل على ذلك.

فالطلبة لا يدركون أثر هذا الغياب في تحصيلهم العلمي ولا يبالون بالآثار السلبية لكثرة الغياب والأهل لا يدركون أن كثرة أيام الغياب تفقد الطالب حماسه للدراسة واحترامه للأنظمة المدرسية.

فلتعلم الوزارة أنَّ مدارسنا وصل بها الأمر من حيث غياب الطلاَّب والطالبات والمعلِّمين والمعلِّمات ليصبح ذلك مشكلة وطنيَّة لم تستطع إدارات التعليم معالجاتها قبل تلك الصلاحيَّات فكيف بها فيما بعدها؟، فالصلاحيَّات الممنوحة لمديري المدارس ومديراتها جاءت بدوافع إعلاميَّة لا أكثر؛ فلا أظنُّها مرَّت بدراساتٍ تستشف إيجابيَّاتها وسلبيَّاتها في ظلِّ مستويات قيادات إدارات تعليميَّة ضَعُفَ التفاعلُ فيما بينها وبين المدارس لدرجة وصول المدارس لمرحلة التمرُّد عليها، وستنتقل المدارس لمرحلة تالية لذلك وهي مرحلة العصيان

مشكله الدراسة:

تعد الحياة الدراسية بيئة ملائمة للنمو إذ تهيئ المدرسة الفرص لطلابها لاكتساب خبرات متنوعة تؤدي الى تغيير مرغوب في سلوكهم فكرا وعملا والنمو بطبيعته عملية مستمرة يمكن ان تتعثر اذا لم يتوفر لها عنصر الاستمرار ومعنى ذلك ان الطالب الذي لا يتابع دراسته بانتظام فانه يكون عرضة لعثرات قد تعوقه عن النمو النفسي السليم وهذا بدوره لا ينعكس على الفرد فحسب بل ان آثاره تمتد لتمثل فاقدا للمجتمع ككل وتعد ظاهرة عدم انضباط الطالبات في الحضور للمدرسه في المرحلة الثانوية واحدة من الأسباب التي قد تعرقل نمو الطالبه في هذه المرحلة الحساسة من عمرها وتستمد مشكلة غياب الطالبات أهميتها هذه من تأثيرها في العملية التعليمية ككل فلا يتأثر المستوى الأكاديمي للطالبة فحسب بل يمتد هذا التأثير إلى عدد من جوانب توافقهم النفسي فضلا عن شعور أعضاء الهيئة التدريسية بالإحباط ويتعرض سير عملهم للفوضى والتعطيل كذلك تجابه الإدارة والمرشد التربوي مشكلة تفسير ظاهرة الغياب المدرسي والعمل على علاجها والاتصال بأسر الطلبة وتحديد حالات الغياب التي تتم من دون معرفة الأهل أو من دون عذر مقبول ، وتتجاوز آثار الغياب هذا الحد لارتباطها بظواهر أخرى مثل التسرب في المدرسة (Dropping out)،.فقد وجد (سينا و راتوس و سيجيل Senna &Rathus & Siegel) ارتباطا دالا بين الجناح على نحو مستقل عن أية علاقة يحتمل وجودها بين الغياب والمقاييس الأخرى للأداء المدرسي مثل التحصيل الدراسي والسلوك الاجتماعي في المدرسة. (Fiordaliso ,1977 : 189)

مما لاشك فيه ان التربيه هي احدى وسائل الضبط في المجتمع اذ يتعلم الفرد في المدرسه و في كافة مؤسسات التربيوية تلك الضوابط و القواعد التي يراها المجتمع ضرورية لا ستقرار حياته و سلامته،وظهور سلوكيات غير منظبطه في مجتمع من المجتمعات يدل على ان التربيه فيها قصور عن القيام بدورها ووظيفتها الضابطه وهذا القصور من المتوقع ان يفضي الى حدوث تصدعات في البناء الاجتماعي ،ويفسر ذلك مأوضحته احدى الدراسات التي عنيت يتحليل السلوك الاجرامي من ان قرابه (٧٠،٤%)من حالات الانحراف كان لدى اصحابها مشكله الغياب عن المدرسه وعدم الالتزام بالحضور والتسرب منها (السيف ،١٩٩٧م،ص ٣١٥)

يرتبط الانضباط اليومي سواء في الفصول او المدارس عامه بالاعراف والقواعد والعادات والقيم التي يستدعيها التفاعل الاجتماعي في نطاق كل مجتمع تعليمي ،فالانضباط مرآه تعكس مكونات التفاعل في المجتمع المدرسي ،ومن ثم يسود الوئام التعليمي لايفكر احد في تطبيق الضوابط الصارمه .والضبط في المدرسه عمليه يشترك فيها المعلم والمدير والهيئه الاداريه والمناخ المدرسي كله بما فيه المناهج والبرامج وطرق التدريس وحتى المباني المدرسيه تسهم في تحقق الانضباط داخل المدرسه وبقدر ماتحقق المدرسه الضبط في داخلها بقدر مايكون تأثيرها مستقبلا في انضباط هؤلاء الافراد داخل المجتمع وقدرتهم على النهوض به والأرتقاء بمستواه وتحقيق التنميه المنشوده له.سؤال مشكله الدراسة هو: لماذا يعتبر عدم الانضباط في الحضور الى المدرسه من الضواهر المتعارف عليها لدى شعب المملكه العربيه السعوديه خصوصا قبل وبعد الاجازات والاختبارات والاجازات السنويه؟

اهداف الدراسة:

- التعرف على سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط في الحضور الى المدرسه وأنظمة السلوك، وطرائق التعامل مع الطالبات والاهالي
- التعرف على مدى ادراك المجتمع السعودي بواقع ثقافه الغياب ومدى تأثيره على الطالبات في المرحلة الثانويه من وجهه نظر المديرات والمرشددات والمجتمع.
- التعرف على العوامل التي تؤدي الى عدم الانضباط في الحضور وكثره الغياب خصوصا قبل الاختبارات وبعدها وقبل وبعد الاجازات والاجازات العشوائيه
- اقتراح الحلول المناسبه لتحسين الانضباط في المدرسه والحد من هذه الظاهره ودور المؤسسات التعليميه العامه والخاصه والاعلام في الحد منها
- التعرف على نسب الغياب لدى طالبات المرحله الثانويه في الرياض بشكل عام بشكل عام .

اهميه الدراسة:

تبرز اهميه الدراسة من خلال عده اعتبارات:

- ندره الدراسات حول موضوع الانضباط في الحضور للمدرسه والتي تعطي الصوره الواقعيه عن ظاهره الغياب في مجتمعنا وايضا نجاح او قصور البيئه المدرسيه والمجتمع في القيام بدورهم في تهيئه الجو المساعد على الانضباط في الحضور الى المدرسه وتعتبر هذه الدراسة الاولى في المملكه التي تناقش قضيه الانضباط في الحضور للمدرسه فقد تركزت جميعها او اغلبها على المشكلات السلوكيه والانضباط الصفي.
- اهميه دراسه الانضباط في الحضور للمدرسه واهميته القصوى في ضبط المجتمع في الوقت الذي تراجع فيه دور الاسره والاعلام والمدرسه ومرافق المجتمع ككل.
- اهميه موضوع الضبط في المجتمع وعلاقته باداره الوقت والنجاح في العمل
- ان الاشراف والتوجيه يركز غالبيته على التحصيل الدراسي والمعارف والمعلومات وقريبا اصبح يركز على التدريب واغفل مشكله الغياب وعدم الانضباط
- توعيه اولياء الامور بالمشكلات المتعلقه بعدم الانضباط في الحضور للمدرسه واثرها الكبير

اسئله الدراسة:

- مامدى ادراك المديرات والمرشدات الطلابيات لمفهوم الانضباط في الحضور للمدرسه لطالبات المرحله الثانويه في الرياض؟
- مأساليب الانضباط في الحضور الى المدرسه السائده في المدارس الثانويه للبنات في الرياض من وجهه نظر المديرات والمرشدات ؟
- مامظاهر عدم الانضباط في الحضور على المدرسه ومابرز اسبابه؟
- مامعدل الغياب للطالبات في السنه الاخيره ومتى يكون وقت الذروه في الغياب ؟
- ماهي العقوبات التي تنص عليها اللائحه المواظبه والسلوك ومدى فعاليتها؟

حدود الدراسة:

- الحد المكاني:

اقتصرت الدراسة على المدارس الثانويه للبنات شمال الرياض الحكوميه التقليديه عددها ١٥ مدرسه والمدارس الاهليه وعددها ١٤ مدرسه ومدارس تطوير ٤ مدارس

- الحد الموضوعي:

اقتصرت الدراسة على موضوع واقع الانضباط في الحضور للمدرسة لدى طالبات المرحله الثانويه في شمال الرياض من وجهه نظر المديرات والمرشدات الطلابيات.

- الحد الزماني:

غطت الدراسة الفصل الدراسي الاول والثاني لعام ١٤٣٣-١٤٣٤هـ

- الحد البشري:

مديرات ومرشدات المرحله الثانويه في مدراس شمال الرياض في المملكه العربيه السعوديه

مصطلحات الدراسة:

- الانضباط

يتناول قاموس اكسفورد الحديث الانضباط على اته مرادف للكلمه الانجليزيه (discipline)كما يعرف الطالب او التلميذ بكلمه (disciple)،وهنا نجد ان لفظ طالب تم تعريفه بالمنضبط لشده الصله بين التلميذ وصفه الانضباط بحيث اصبح من غير المقبول ان تقول طالب دون ان يتصف بالانضباط.ومن ذلك نجد الفعل (discipline)بمعنى يدرب على ضبط النفس كما في قولنا ينبغي ان تضبط نفسك على ممارسه الرياضه كل يوم (اكسفورد ،٢٠٠٥م،ص١٩٢).

والانضباط تابع للضبط وناتج عنه بمعنى ضبط نفسه بنفسه وحفظها بحزم ،ومنه الانضباط المدرسي أي ضبط النفس لتسير مع قوانين المدرسه.

والانضباط في هذه الدراسة يعني الانتظام في الحضور للمدرسه ومدرى الالتزام بالدوام المدرسي وعلاقه مدى الالتزام بالضبط المدرسي والمستوى التحصيلي والاجتماعي والسلوكي

- المرحله الثانويه

تحدد هيئه اليونسكو المرحله الثانويه بأنها المرحله الوسطى من سلم التعليم بحيث يسبقها التعليم الابتدائي ويتلوها التعليم العالي وتشغل فتره زمنيه تمتد من الثانيه عشره حتى الثامنه عشره من العمر ،وبذلك يتضمن التعليم الثانوي المرحلتين المتوسطه والثانويه(اليونسكو،٢٠٠٠م)

والمرحله الثانويه في المملكه العربيه السعوديه تأتي بعد مرحله المتوسطه ومده الدراسة ٣ سنوات وتقابل السن من الخامسه عشره الى الثامنه عشره من عمر الطالبه

والمرحله الثانويه في هذه الدراسة تعني المرحله الثانيه من التعليم الثانوي ويطلق عليها المرحله الثانويه او الثانويه العليا , senior secondary schoolوتمتد الدراسة بها ثلاث سنوات ،وهي المرحله الدراسيه التي تقع بين المرحله المتوسطه والتعليم العالي وتغطي الفتره بين سن الخامسه عشره والثامنه عشره.

- مدارس تطوير

هي المدارس التابعه لمشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.وقد تم البدء في تطبيق المشروع على خمسين مدرسه للبنين والبنات في عام ١٤٢٨ه ،ثم توسع المشروع بعد ذلك ليغطي عدد اكبر من المدارس .ويتكون المشروع من اربعه برامج رئيسيه ،وهي :برنامج اعاده تأهيل المعلمين والمعلمات،وبرنامج تطوير المناهج التعليميه،برنامج تحسين البيئه التعليميه،برنامج دعم النشاط غير الصفي.

- المدارس الاهليه

(هي كل منشأه غير حكوميه تقوم بأي نوع من انواع التعليم العام او الخاص قبل مرحله التعليم العالي).وتختلف فلسفه التعليم الاهلي من دوله الى اخرى اما في المملكه العربيه السعوديه فإن فلسفه التعليم الأهلي تقوم على مبدأ اشتراك المواطن في تحمل مسؤوليه نشر التعليم وتطويرهبأعتباره شريكا للدوله في بناء الفرد والمجتمع،ويرتبط هذا النوع تنظيما بشكل مباشر بمديري الشئون التعليميه في ادارات التربيه والتعليم.هذا الاشراف على التعليم في المؤسسات التعليميه الاهليه والاجنبيه (مدارس ومعاهد)بكافه مراحله وبرامجه يضمن جودته وانه يؤدي دوره وفق سياسه التعليم والانظمه واللوائح المعمول بها في المملكه العربيه السعوديه ،

- البيئة التعليمية:

هي المناخ والمحيط الذي يعمل فيه المعلمون والطلاب داخل المدرسة، ويشمل: النظام وترتيب المهام

- ـ المدرسة الفاعلة :

رغم كثرة الأبحاث التي ركزت على سمات لتعريف المدرسة الفاعلة.

ـ فمنهم من يرى بأنها منظمات تعليمية يسعى فيها أعضاء الهيئة الإدارية والمعلمون إلى التزود من العلم، والفهم، والبحث، والتأمل، ولا يؤتي هذا العمل ثماره إلا إذا كان سمة لهذه المدرسة بشكل عام وليس أفراد معدودين فيها.(Glick man،1993)

ـ وترى فاديه الدوسري بأن المدرسة الفاعلة هي التي تقدم برامج تعليمية وتربوية نوعية من أجل إعداد متعلمين دائمي التعلم؛ بهدف إكساب المعرفة والاستعداد للتطورات الحياتية، ولتحقيق الذات والعيش مع الآخرين من خلال التركيز مع المهارات الأساسية، والمهارات العصرية للوصول إلى المعلومات والمهارات العقلية التي تشمل : التفكير، ومهارات توظيف المعلومات لحل المشكلات، وإنتاج المعرفة في جو يسوده المتعة والنشاط (الدوسري،٢٠٠٦م).

ـ وترى الباحثه أن المدرسة الفاعلة هي القادرة على التأثير في الطلاب وحفزهم لتحقيق هدف أو أهداف مشتركة أهمها: (رفع تقدير الذات، تحمل المسؤوليات، الاشتراك في إدارة المدرسة، الشراكة بين البيت والمدرسة)، وذلك بجهود العاملين في المدرسة بشكل عام وليس لأفراد معدودين فيها.

– الغياب Absenteeism Or Absence

تعريف جوف Gove 1963

ويقصد به عدم حضور الطالب الى قاعة الدرس لاي سبب كان .(Gove, 1963:51)

تعريف عمر ١٩٨٧

هي الانقطاع المفرط او المستمر عن الحضور .(عمر ،١٩٨٧ : ٤٤٥)

تعريف الباحثة للغياب

هو مشكلة سلوكية التي تواجه أطراف العملية التدريسية من أباء ومدرسين ومدراء ومرشدين تربويين ولها عدة أسباب (اقتصادية واجتماعية وصحية ونفسية ودراسية) تمنع او تحول دون حضور الطالب الى قاعة الدرس .

أسباب الغياب:

ويقصد بها العوامل التي تمنع او تحول دون حضور الطالب الى قاعة الدرس كما تقيسها الفقرات المستخدمة في هذا البحث .

التعريف الإجرائي للأسباب للغياب:

هو : الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (الطالب او الطالبة) في ضوء استجابته لفقرات المقياس المعد لهذا الغرض .

الإنضباط في الحضور إلى المدرسة ودور المديرة والمرشدة:

أبرز مهام مدير المدرسة العامة تجاه قواعد تنظيم السلوك والمواظبة ١٤٢٧/١٤٢٨هـ

– اعتمدت وزارة التربية والتعليم قواعد تنظيم السلوك والمواظبة ؛ [١٤٢٧/١٤٢٨هـ] لتحقيق الأهداف الآتية :

١. الارتقاء بالسلوكيات الحسنة وتعزيزها ، وتعهدها بالتشجيع والرعاية ، والحد من المشـــــكلات السلوكية لدى الناشئة بكل الوسائل التربوية الممكنة .

٢. توافر أساليب واضحة للعاملين في الميدان التربوي للتعامل مع سلوكيات الطلاب وفق أسس تربوية مناسبة .

٣. تفادي الأساليب المنفرة في التعامل مع سلوكيات الطلاب الخاطئة .

٤. تهيئة البيئة التربوية والتعليمية المناسبة للطلاب والمعلمين وإدارة المدرسة لتحقيق أهداف العملية التربوية .

٥. تعريف الطلاب وأولياء الأمور بالأنظمة والتعليمات الخاصة بالسلوك والمواظبة وأهمية الالتزام بها بما يحقق الانضباط الذاتي لسلوك الطلاب .

اكدت قواعد تنظيم الســـــلوك والمواظبة لطلاب مراحل التعليم العام على : ضرورة اهتمام مختلف العاملين في المدرسة بعدد من الجوانب ... ويُمكن استخلاص الآتي من تلك الجوانب كأبرز مهام مدير المدرسة :

١. اهتمام مدير المدرسة بإيجاد ثقافة تربوية مدرسية تشجع على الانضباط وتسعى لتحقيقه .

٢. قيام مدير المدرسة بوظيفته القيادية في توجيه منسوبي المدرسة وضبط العمل .

٣. متابعة مدير المدرسة للمعلمين بهدف غرس السلوك الانضباطي لدى الطلاب .

٤. إيجاد مدير المدرسة أساليب تربوية فاعلة لضبط السلوك .

٥. توظيف مدير المدرسة العملية التعليمية بمختلف برامجها وأنشطتها في تحقيق الانضباط .

أوصت قواعد تنظيم السـلوك والمواظبة لطلاب مراحل التعليم العام مدير المدرسة بتعزيز سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط قبيل ممارسة مهامه تجاه المخالفات السلوكية أو المخالفات ذات العلاقة بالمواظبة . *(المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف ، القواعد التنظيمية لمدارس التعليم)*

• مهام مدير المدرسة في المرحلة المتوسطة والثانوية :

جاء في المادة الثالثة والثلاثين من الفصل السادس من اللائحة الداخلية لتنظيم المدارس في المرحلة المتوسطة والثانوية الصادرة من قبل وزارة المعارف عام ١٣٩٠ ه مهام ومسؤوليات مدير المدرسة في المرحلة المتوسطة والثانوية كما يلي :

أ- مدير المدرسة المتوسطة أو الثانوية مسؤول عن المدرسة وتوجيهها وجهة إسلامية ويجب أن يكون قدوة صالحة لمن فيها من الهيئة الفنية والهيئة الإدارية وعليه مراقبة السلوك العام للمدرسين والموظفين والطلاب وأخذ الجميع بما يوجه الدين والمحافظة على الصلاة وتأديتها جماعة وعليه أن يترفع عن الدنايا حتى يكون مثالا حسنًا لغيره فلا يقع منه ما نهى عنه شرعًا .

ب- المدير مسؤول عن توجيه المدرسة إداريًا وفنيًا وعن مراقبة سير الدراسة وأعمال الموظفين وسلوك الطلاب وعن مجتمع المدرسة بشكل عام وهو رئيس مجلس المدرسين واللجنة الإدارية وجميع المجالس أو اللجان التي تعقد داخل المدرسة بصفة دائمة أو مؤقتة وهو المرجع لجميع الموظفين بالمدرسة والقائم على تنسيق أعمالهم وهو المسؤول عن إعدادالتقارير الدورية عن سير الدراسة في المدرسة والإحصائيات السنوية عنها كما هو مسؤول عن المدرسين وأعمالهم ومواظبتهم والإطلاع على دفاتر تحضيرهم والتوقيع عليها وإعداد الجداول المدرسية والإشراف على تنظيم السجلات وتنفيذ التعليمات التي ترد للمدرسة من الجهات المختصة وإبلاغها لهيئة المدرسة والإجابة على المكاتبات

ج - على مدير المدرسة العناية بالنواحي الصحية وتفقد صحة الطلاب والعمل على نظافة المدرسة.(المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف ، اللائحة الداخلية لتنظيم مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية ، ١٣٩٠هـ)

– المرشده الطلابية:

المرشد المدرسي Counsellor :

" المرشد الطلابي هو عادة المسئول المتخصص الأول عن العمليات الرئيسية في التوجيه والإرشاد وخاصة عملية الإرشاد نفسها ، ويُطلق عليه أحياناً مصطلح " مرشد التوجيه " Guidance Counsellor . وبدون المرشد يكون من الصعب تنفيذ أي برنامج للتوجيه والإرشاد " . (زهران ، ١٩٨٨م ، ص٤٦٩) .

تقوم مرشدة الطالبات بمساعدة الطالبة على فهم ذاتها ، ومعرفة قدراتها ، والتغلب على ما يواجهها من صعوبات لتصل إلى تحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي ولمهني والصحي والسلوكي لبناء شخصية سوية في إطار التعاليم الإسلامية ومسئولياتها تتحدد في الأتي :-

١ – الإحاطة الكاملة بأهداف المرحلة وتفهمها والتعرف على خصائص طالباتها وفق ما جاء في سياسة التعليم في المملكة

٢ – الالتزام بأحكام الإسلام بالأنظمة والتعليمات وقواعد السلوك والآداب واجتناب كل ما هو مخل بشرف المهنة .

٣ – تبصير المجتمع المدرسي بأهداف التوجيه والإرشاد وخططه وبرامجه وخدماته وبناء علاقات مهنية مثمرة مع منسوبات المدرسة جميعهن ومع أمهات الطالبات .

٤ – مساعدة الطالبات في فهم أنفسهن والتعرف على امكانتهن وقدراتهن وميولهن لتحديد خططهن المستقبلية في المجال التعليمي والمهني .

٥ – التخطيط لبرامج التوجيه والإرشاد وخدماته وتوجيهها في إطار الخطة العامة لتوجيه وإرشاد الطالبات وفق ظروف وإمكانات المدرسة .

٦ – تنفيذ برامج التوجيه والإرشاد وخدماته الإنمائية والوقائية والخدمات العلاجية المقدمة للطالبة والمتضمنة الإسعافات الأولية والتنسيق لبرامج التوعية الصحية .

٧ – المشاركة في التنسيق لزيارات فريق الوحدة الصحية للمدرسة لتنفيذ برامجها الميدانية واعتمادها .

٨ – توجيه رائدات الفصول إلى الاهتمام بسجل المعلومات الشامل للطالبة وكيفية تعبئته مع مراعاة الدقة في تدوين المعلومات باعتباره أحد المصادر التي تساعد على اكتشاف الحالات .

٩ – بحث ودراسة الحالات الفردية بأنواعها المختلفة والعمل على تصميم البرامج والخطط العلاجية المبنية على الدراسة العلمية للخالات الفردية وبحث دراسة المشكلات التحصيلية والسلوكية والنفسية والاجتماعية والصحية الظاهرة في المجتمع المدرسي بالتنسيق مع مديرة المدرسة .

١٠ – متابعة مذكرة الواجبات اليومية وفق خطة زمنية ، وتفعيلها ، والعمل على ما يحقق الأهداف المرجوة منها .

١١ – العمل على اكتشاف الطالبات المتفوقات والموهوبات ورعايتهن بتوفير الإمكانات المتاحة لتنمية قدراتهن ومواهبهن في إطار البرامج العامة والخاصة والعمل على استغلالها إلى الحد الأقصى بالتنسيق مع الإدارة العامة لرعاية الموهوبات .

١٢ – متابعة الطالبات المتأخرات دراسياً ودراسة أسباب تأخرهن وعلاجها واتخاذ الخطوات اللازمة للارتقاء بمستوياتهن .

١٣ – دراسة الحالات الاقتصادية الموجودة في المحيط المدرسي والعمل على مساعدة الطالبات المحتاجات عن طريق البند المخصص لذلك .

١٤ – تنظيم مجالس الأمهات الدورية والعامة وذلك من خلال تشكيل لجنة من كل من :- مديرة المدرسة أو من ينوب عنها ورائدة الفصل وعضو من لجنة توجيه وإرشاد الطالبات بالمدرسة ومعلمات المواد المعنيات لتبادل الآراء والمقترحات والتشاور في أحوال الطالبات ومشاكلهن سواء كانت سلوكية أو دراسية أو نفسية أو اجتماعية أو صحية .

١٥ – عقد لقاءات فردية مع أمهات الطالبات التي تظهر عليهن بوادر سلبية في السلوك أو عدم التكيف مع الجو المدرسي لاستطلاع أرائهن والتعاون معهن وبحث المشكلات الأسرية ذات الأثر في أحوال أولئك الطالبات .

١٦ – حصر نتائج الاختبارات الفصلية وتعزيزها بالمعلومات الإحصائية ودراستها مع إدارة المدرسة والمعلمات والعمل على تقديم الخدمات الإرشادية المناسبة .

١٧ – التنسيق مع مديرة المدرسة حول أعمال وخطط لجنة التوجيه والإرشاد في المدرسة والقيام بالإعداد والتنظيم لتلك اللجنة ومتابعة قراراتها وتسجيل محاضر الاجتماعات في سجل خاص بذلك .

١٨ – المساعدة في تشخيص وعلاج الاضطرابات النفسية وتحويل الحالات التي تعاني من عدم التوافق الاجتماعي كالإعاقات والقلق والخجل والصمت الاختياري إلى الأخصائية النفسية في الوحدة الصحية لتقديم الرعاية المناسبة لهن وذلك بالتنسيق مع مديرة المدرسة

١٩ – القيام بعملية الإرشاد النفسي الفردي والإرشاد الجمعي وذلك من اجل مساعدة الطالبات اللاتي يعانين من مشكلات اجتماعية وتربوية ونفسية .

٢٠ – تقديم برامج إرشادية توضح كيفية مواجهة الاحباطات والمشكلات والضغوط النفسية وفق أساليب إرشادية منظمة .

٢١ – تكثيف الخدمات والبرامج الوقائية التي تحقق الفاعلية في مجال التحصيل الدراسي من خلال البرامج الإرشادية التي توضح أفضل الطرق للاستذكار وأفضل الطرق لاستغلال أوقات الفراغ .

٢٢ – متابعة وتنفيذ السجلات والاستمارات المنظمة للعمل الإرشادي وذلك وفق ما يرد من تعاميم بشأنها .

٢٣ – تعبئة السجل الصحي للطالبة والمحافظة على سريته .

٢٤ – المساهمة في إجراء البحوث والدراسات التربوية على مستوى المدرسة والمنطقة التعليمية لتحديد احتياجات الطالبات الإرشادية وتقديم المساعدات بأساليب تربوية .

٢٥ – القيام بأي أعمال أخرى تسندها إليها مديرة المدرسة وفق ما تقتضيه طبيعة العمل التربوي

القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام قامت بتكييفها الوكالة المساعدة لشؤون الطالبات والاختبارات" (الإدارة العامة لنشاط الطالبات "الطبعة الأولى ١٤٢٥هـ)

وتتضح أهمية تنمية الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية للمعلم، في تأكيد التربويين على أنه غالباً ما يقتصر تفكيرنا على تعديل سلوك الطالب، ونادراً ما نفكر في تعديل سلوك المعلم، والصحيح أنه نفكر في الاثنين معاً، لأن تجاهل موضوع تعديل سلوك المعلم يعتبر الخطأ الأول في التعامل مع مشكلات الانضباط في البيئة التعليمية، والمعلم يكون فعالاً في تعديل سلوك طلابه إذا قام هو أولاً بتعديل سلوكه. ومن المفترض أن المدارس ذات الانضباط الجيد، تبذل الكثير من الجهد والوقت لتمكين المعلمين من اكتساب المهارات اللازمة للتأديب الفعال للطلاب، وتعديل أي سلوك للمعلم لا يتناسب مع الأسس التربوية الصحيحة (الحكمي، ٢٠٠١، ٣٢).

الدراسات السابقه:

- دراسة الشمري (١٤٢٥ هـ) (مدى إدراك وآلاء المدارس لمهام مديرالمدرسة) " دراسة ميدانية بمدينة حائل " اهداف الدراسة:للتعرف على مدى قدرة وكلاء المدارس للقيام بمهام مدير المدرسة فإن الدراسة تهدف للتعرف على :
  - مدى إدراك وكلاء المدارس لمهام مدير المدرسة الإدارية في مدارس التعليم العام للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر أفراد الدراسة.
  - مدى إدراك وكلاء المدارس لمهام مدير المدرسة الفنية في مدارس التعليم العام للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر أفراد الدراسة .
  - الفروق بين إجابات أفراد الدراسة حول مدى إدراك وكلاء المدارس لمهام مدير المدرسة باختلاف المتغيرات الآتية : (الوظيفة - الخبرة في العمل الحالي - المؤهل – المرحلة التعليمية

- دراسه د. حلس د. شلدان (المدرسة الفاعلة ودورها في تحقيق سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط السلوكي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية) تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط المدرسي وأساسها العلاقة بين إدارة المدرسة والمعلمين من جهة، والإدارة المدرسية والمعلمين مع الطلاب من جهة أخرى وأنظمة السلوك، وطرائق التعامل مع الطلاب. تبرز الدراسة الحالية العلاقة السائدة بين إدارة المدرسة والمعلمين والطلاب في المدرسة الثانوية في محافظات غزة. و- تبرز الدراسة الحالية الأهمية النسبية لشيوع مجالات الاستبانة موضع الدراسة في تحقيق البيئة المدرسية المشجعة على الانضباط المدرسي.

وتحدد الدراسة الحالية أهم العوامل التي تكمن وراء عدم الانضباط السلوكي في المدرسة الثانوية؛ وصولاً لإيجاد إستراتيجية أمنية للوقاية من ظاهرة عدم الانضباط وإيجاد بيئة تعليمية ذات جو اجتماعي يساعد على ضبط سلوك الطلاب.

- دراسة (الحكمي، ٢٠٠١) بعنوان " سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط" حيث هدفت هذه الدراسة إلى تفعيل دور المدرسة والإدارة المدرسية في تحقيق الانضباط بين المتعلمين في المدرسة، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي

وقد أوصت الدراسة بـ :

١- الاهتمام بإيجاد ثقافة تربوية مدرسية تشجع على الانضباط وتسعى لتحقيقه ، وهناك عدد من الأساليب التي يمكن استخدامها لتأسيس ثقافة مشجعة على الانضباط ومنها :

أ- التزام جميع العاملين في المدرسة بتعاليم الدين الإسلامي وغرس سلوك مثالي سليم يحتذيه المجتمع.

ب- إيجاد حس مشترك بأهداف المدرسة لدى العاملين فيها.

ج- التركيز على أهمية التعلم والسلوك الحسن والانضباط.

د- الاهتمام بالطلاب وبأهدافهم وتحصيلهم ومشكلاتهم وإشراكهم في عملية اتخاذ القرار ومساندتهم داخل الفصل وخارجه.

هـ- نشر قيم التعاون والمحبة والحوار والتسامح والعفو وحب التجديد والعمل الجاد في المدرسة.

و- الاهتمام بالممارسات التي تقدر انجازات الطلاب وإبداع المعلمين والتزام الآباء .

٢- قيام إدارة المدرسة بوظيفتها القيادية في توجيه منسوبيها وضبط عملها وذلك من خلال الأساليب الآتية :

تفاعل مدير المدرسة مع الطلاب والمعلمين واهتمامه بالنشاطات التي يمارسونها.

تخصيص المدير جزءاً من وقته لمتابعة سلوك الطلاب.

ج- تيسير وصول الطلاب إلى المدير وجعله متاحاً بشكل مستمر.

د- التعرف على الطلاب ومشكلاتهم والصعوبات التي تعوق تحصيلهم الدراسي .

٣- اهتمام المعلمين بغرس السلوك الانضباطي لدى الطلاب

- دراسه رشدي: (الغياب المدرسي بالمرحلة الثانوية الأسباب والعـــوامل) دراسة ميدانية ٢٠٠٨/٢٠٠٧ الهدف من الدراسة :اختبار مدي صحة الفروض الأساسية التي وضعت في البحث استناداً إلي الدراسة النظرية المتصلة بموضوع الدراسة ، قياس مدي انتشار سلوك الغياب المتكرر لطلاب المرحلة الثانوية ، الوقوف علي مدي فاعلية التدخل المهني للأخصائيين الاجتماعيين لتخفيض حدة هذه الظاهرة٠ ، استكمال حلقة التعرف علي الظواهر الاجتماعية المدرسية٠ ، وضع استراتيجية متكاملة لمواجهة هذه الظاهرة السلبية التي لها آثار غير إيجابية علي العملية التعليمية ، معاونة الدولة في تحقيق فلسفة

الأمن القومي كهدف استراتيجي للسياسة التعليمية ، توجيه الجهود للتعرف علي أسباب هذه الظاهرة وكيفية علاجها، الخروج بنتائج تفيد في تحقيق الجودة الاجتماعية داخل المؤسسة التعليمية وتحديد معايير الخطأ والثواب والأساليب الموضوعية لتقويم هذه الأنماط السلوكية الغير سوية داخل المجتمع المدرسي٠

- دراسة بوكاي و ريتزامر (1992:Bucci & Retzammer) هدفت إلى التعرف على دور المعلم في منع تسرب الطلبة من المدرسة ، وقد تم توزيع استبانة على عينة من المعلمين وأظهرت الدراسة أن للمعلمين دوراً مباشراً في منع تسرب الطلبة من خلال: المحافظة على بيئة تعليمية ايجابية داخل الصف، احترام الطلبة ، إيجاد برامج بديلة عن الصف التقليدي ، مراقبة الغياب، وإعلام الوالدين به مع معالجة أسبابه ، وأخيراً: أوصت الدراسة بضرورة: توفير الإرشاد والتوجيه والرعاية.
- دراسة لبيرسون و بانرجي 1993:Pearson & Banerji) هدفت الدراسة إلى تحديد أثر برنامج منع التسرب لطلبة الصف التاسع على التحصيل الدراسي في: القراءة و الرياضيات ، والحضور ، ونسبة التسرب ، وللقيام بذلك؛ تم تقييم ست مدارس تعتمد البرنامج المعد خلال ثلاث سنوات مع مقارنتها بنسبة سالفة ، وأشارت الدراسة إلى ضرورة توفير خدمات للطلبة في خمس مجالات هي: المجال الدراسي وتهيئة الطلبة ، المهارات الدراسية ، التنشئة الاجتماعية المدرسية ، والحضور والمواظبة ، وأظهرت النتائج: أن البرنامج المعد والمتضمن للمجالات الخمس أدى إلى انخفاض نسبة الطلبة الذين يتركون المدرسة من الصف التاسع وإلى ارتفاع ملحوظ في انتظام حضور الطلبة.

المراجع:

الحكمي، علي صديق (٢٠٠١). سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط، مجلة المعرفة عدد (٧٢)، الرياض: وزارة التربية والتعليم.
الدوسري، إبراهيم مبارك. الإطار المرجعي للتقويم التربوي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م
الدوسري ،فوزية بنت مبارك ١٤٢٧ /١٤٢٨ه ورقة عمل بعنوان : ظاهرة غياب طالبات المرحلة الثانوية قبيل فترة الاختبارات (الأسباب والضوابط.
الرشيد، محمد أحمد (٢٠٠١). افتتاحية موضوع "جدل حول التربية الأخلاقية"، مجلة المعرفة عدد (٧٢) الرياض: وزارة التربية والتعليم، ص ص ٨- ١٠.
الشمري (١٤٢٥ هـ) (مدى إدراك وآلاء المدارس لمهام مديرالمدرسة) " دراسة ميدانية بمدينة حائل
الفيروز ،علي . العدد ١٢٠٣٢ - ٢٠١٢/٠٦/١٠جريدة الرأي / إطلالة / ظاهرة غياب الطلبة الكويت)
القحطاني ، فارس (٢٠٠٠)، الهاربون من مدارسهم من يعيدهم ، صحيفة الجزيرة السعودية ، العدد ٢٦ ، ١٠١٠٥ / مايو/ ٢٠٠
الواصل، عبدالرحمن جريده الاقتصاديه.هل أضحى الغيابُ عن المدارس مشكلةً وطنيَّة أكبر من وزارة التربية والتعليم ١٥/٤/٢٠١٢
بسيوني، مجدي عبد اللطيف (١٩٩١)، دراسة تحليلية لبنية التعليم الثانوي ومشكلاته ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة المنصورة ، كلية التربية بالمنصورة ، مصر
حامد عبد السلام زهران " مقدمة في العلاج والارشاد النفسي واثرها في عملية الإرشاد والعلاج " القاهرة – دار الثقافة للطبعة والنشر
حلس ،شلدان (المدرسة الفاعلة ودورها في تحقيق سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط السلوكي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية)
حوالة، سهير محمد مبادئ أساسية في اجتماعيات التربية،١٤٢٤ ه دار النشر الدولي للنشر والتوزيع - المملكة العربية السعودية ، الرياض .
دياب ، إسماعيل محمد. الإدارة المدرسية. الإسكندرية : دار الجامعة الجديدة للنشر . (٢٠٠١م).
رشدي: (الغياب المدرسي بالمرحلة الثانوية الأسباب والعـــوامل) دراسة ميدانية ٢٠٠٨/٢٠٠٧
سليم ،كريم، دراسة تربوية: غياب الطلبة قبل العطل وبعدها سببه الإدارات المدرسية وغياب القدوة مراقبة الخدمة الاجتماعية والنفسية عرفات ،فضيله محمد سليمان.

أسباب الغياب لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي،ورقة عمل *قاموس أوكسفورد الإنجليزي* ، الذي نشرته مطبعة جامعة اكسفورد٢٠٠٥

قواعد تنظيم السلوك والمواظبه لطالبات مراحل العليم العام،١٤٢٥هـ الاداره العامه لتوجيه وارشاد الطالبات مدخل لدراسة المجتمع السعودي، د.محمد السيف ١٩٩٧م

مختار الصحاح ، الرازي ، ط١ ، ١٩٩٦ م .

منسي، وآخرون (١٩٩٠)، " الأسباب المدرسية التي تسهم في غياب الطلاب والطالبات عن المدرسة في المرحلة المتوسطة وسبل حلها "، مجلة العلوم التربوية ، جامعة الملك عبد العزيز ، العدد ٣، لعام ١٤١٠

Peterson, K. D Deal, T.E. How Leaders Influence the Culture of Schools. Educational Leadership , Sept. 1998.

Haroun, and O’Hanion, c (1997) Do Teachers and Students Agree in their Perception of what School Discipline is? Educational Review Vo1 49, No. 3.

La Grand, L.E (1969) Discipline in the Secondary School. West Nyack, Ny: Parker Pub. co.

Cotton, K. Schoolwide and Classroom Discipline. Close-Up No.9 School Improvement Research Service ١

Glickman, C. (1993). Renewing America's Schools: A guide for school-based action. Jossey- Bass: San Francisco

التعرف على الصورة الذهنية لأطفال الرياض

إعداد

م.م/ بان إسماعيل محمود **أ.م.د/ ضحى عادل محمود**

جامعة بغداد – كلية التربية للبنات

استلام البحث : ٢٠١/١١/٥ **قبول النشر** : ٢٨ / ١١ / ٢٠١٨

ملخص البحث :

تتطور الصورة الذهنية لدى الطفل كلما كانت نظرة الطفل للحياة واقعية واقرب للحقيقة وذلك تبعا" لدرجة تفاعله مع اقرانه ومع المحيطين به فقد ينزوي الطفل عن العالم المحيط به بسبب علاقاته الفاشلة مع الآخرين مما يكون صورا" ذهنية يتحيز فيها نحو النظرة السوداوية وقد تكون علاقاته ناجحة مع الآخرين مما يكون صورا" ذهنية تتجه نحو النظرة التفاؤلية . فالطفل في سنوات الطفولة المبكرة لايستطع التعبير عن نفسه كما هو الحال عند الراشدين لذا كان الرسم واللعب خير وسيلة للتأويل لديه لأنهما يعملان على إثارة مخيلته في التساؤل عن كل شيء ومعرفة كل ماهو جديد. لذا هدف البحث الحالي إلى التعرف على الأهداف الآتية : الصور الذهنية لدى أطفال الرياض ، وخصائص أجزاء جسم الإنسان (للرجل والمرأة) في الصور الذهنية لدى أطفال الرياض. ولتحقيق أهداف البحث تم اختيار عينة من أطفال الرياض الحكومية في مدينة بغداد – الرصافة – الكرخ وكانت عينة البحث (٤٠٠) طفل وطفلة ويقوم كل طفل بنحت من الطين الاصطناعي شكل امرأة ورجل وتقوم المعلمة بتحليل العمل من خلال المقياس تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من (١٩) روضة موزعة على (٦) مديريات وقامت الباحثة ببناء مقياس الصور الذهنية مكون من (١٧) فقرة وقد عرضت المقاييس على الخبراء من ذوي الاختصاص في علم النفس والتربية والقياس والتقويم البالغ عددهم (٢٥) خبير لبيان صلاحية الفقرات . واستخرجت الباحثة مؤشرين للصدق (صدق الظاهري – وصدق البناء) أما الثبات فقد استخرجت الباحثة للمقياس نوعين من الثبات بلغ معامل الثبات للصور الذهنية بالطريقتين (٠،٨٦) أعادة الاختبار و(٠،٧٨) ألفا كرونباخ وثبات وفي ضوء أهداف البحث الحالي وبعد تطبيق المقياس على إفراد العينة وتحليل استجاباتهم إحصائيا" باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل تباين الثنائي ومربع كأي توصل البحث ألى النتائج الآتية :

١- لايستطيع أطفال الرياض تكوين صورا" ذهنية واضحة في إدراكهم.

٢- إن الأسلوب غير الواقعي هو السائد في خصائص نحت جسم الإنسان في الصور الذهنية .
٣- إن الأطفال بعمر(٥) سنوات أكثر تكوينا" للصور الذهنية من الأطفال بعمر (٤) سنوات .
٤- إن التحصيل الدراسي للأب وإلام كلما كان عاليا" كلما كانت تكوين الصور الذهنية لأبنائهم أفضل .

مشكلة البحث :

تتضمن دراستنا عملية الصور الذهنية عند الأطفال والذي يعتمد بالدرجة الأساس على بيئة الطفل المادية والثقافية والبرامج الفنية التربوية لرياض الأطفال آذ يرتبط بالإيماء – الإيهام – التشويق وكل هذه لها علاقة بتطوير الصوره الذهنية . حيث تتدفق قوة الصورة آو ضعفها عند الأطفال تبعا لدرجة الاتصال باسلوب تنشئته والبرامج الفنية والتربوية للرياض وعلاقات الأطفال بينهم وبين اقرأنهم وبيئتهم ،وان الصور الذهنية تتطور بفعل اكتشاف الطفل للمثيرا ت من حوله سواء كانت مثيرات طبيعية أو اجتماعية أو فنية . وهذا مايؤكده الباحثون في المجال التربوي والنفسي حيث أشار (عبد الحميد،١٩٧٨)إلى استخدام الصور الذهنية في إي مجال من مجالات الحياة يزيد من سرعة التلعم بالإضافة إلى استراتيجيات التعلم وكما انه يساعد على حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة وتحسين الثقة بالنفس (عبد الحميد،١٩٧٨: ٢٢٧) . كل هذا تأتي عن طريق التجارب المكتسبة وقد صاغت الباحثة مشكلة البحث الحالي بالسؤال الأتي : (كيف يمكن التعرف على الصور الذهنية لطفل الروضة) .

أهمية البحث :

ولقد أثبتت الدراسات النفسية والاجتماعية يمكن تكوين الصور الذهنية من العمليات المعقدة التي تخضع لتفاعل العديد من العوامل النفسية والاجتماعية . كما أثبتت الدراسات العديدة التي أجريت في مجال علوم الاتصال أن تأثير الاتصال في تكوين آو تعديل الصورة الذهنية لاينفصل عن الواقع العلمي ولقد أثبتت الأبحاث أن الصورة التي يرسمها الإنسان لنفسه يمكن أن تؤثر على الطريقة التي يفكر بها . فالناس الذين لايقدرون أنفسهم يجدون صعوبة كبيرة في حل المشكلات فهم يفكرون بطريقة جامدة .فالصورة الذهنية هو ذلك النشاط المعد بطريقة مباشرة عن طريق الحواس ويضيف الأستاذ فوكس(١٩٨٧) أن الصور الذهنية تستخدم بصفة جوهرية نفس الهدف للنمو العقلي للطفل فهي تسمح للجوانب الحسية الملموسة بالعالم المحيط به بان تتخلل عقله عندها يتهيا الطفل للاحتفاظ بالصور الذهنية وان بعض علماء النفس يعتبرون المدرك الحسي ذاته أفضل نوع من الصور الذهنية لكن من الاشيع اعتبار الصورة الذهنية شيئا منفصلا عن عملية الإدراك أما التذكر هو القدرة على استدعاء الصورة ولكن بدرجات

متباينة من القوة أما التخيل فهو القدرة على الربط فيما بين صور الواحدة منها بسواها وذلك بأقامة ترابطات بين تلك الصور سواء في عملية التفكير ام في عملية الشعور الوجداني .فان الصور الذهنية ليست مجرد صور في الخبرة الأساسية فليس هناك مايشابه عملية إسقاط شريحة مصورة مصغرة على شاشة من جهاز عرض لكن هذه الصورة الذهنية تكون قبل الصورة التي تبدو كما لو كانت هي صورة أصلية وهذا يعني أن التفكير بالصور هو عملية معرفية تنشط كما لو كان المرء يمتلك صور ذهنية مماثلة للمشهد الخاص الموجود في العالم الواقعي . فان الصور الذهنية ينظر أليها باعتبارها تتضمن عمليات بناء وتركيب وبهذا المعنى فان الصورة لم تعد أن تنظر أليها على أنها نسخة مكررة . (عوايجية،٢٠٠٨: ٤٣). واستنادا لما تقدم يمكن اجمال أهمية البحث الحالي بما يلي :

١- تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية المجتمع وعينته المتمثلة باطفال الرياض كونهم شريحة مهمة في المجتمع والتي قلما تناولتها الدراسات السابقة حسب علم الباحثة .

٢- أن أهمية الدراسة الحالية ناتجة من أهمية الظاهرة التي يتم دراستها وعلى قيمتها العلمية والنتائج التي ستحققها والتي يمكن أن تفيد في اكتشاف حقائق نستطيع الاستناد أليها .

٣- أن معرفة الصور الذهنية لدى أطفال الرياض يساعدنا على معرفة مقدار ما يتعلمه الطفل وعلى كمية الخبرات التعليمية الموجهة للطفل من قبل معلمته في الروضة أو اهله في البيت .

٤- افتقار الميدان التعليمي في رياض الأطفال إلى بالصور الذهنية لدى طفل الروضة

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف على :

١- الصور الذهنية لدى أطفال الرياض .

٢- خصائص أجزاء جسم الإنسان (للرجل والمرأة) في الصور الذهنية لدى أطفال الرياض .

حدود البحث :

تحدد البحث الحالي باطفال الرياض الحكومية لمدينة بغداد بمديرياتها الست ومن كلا الجنسين (الذكور – الإناث) وللمرحلتين (الروضة – التمهيدي) وللعمر (٤- ٦) سنوات للعام الدراسي (٢٠١٧- ٢٠١٨) م .

تحديد المصطلحات :

الصور الذهنية : عرفه كل من :

١- ريد (Read. H. 1957)

التحكم البصري لشكل الإنسان فيعبر بدائرة عن الرأس وبالنقاط عن العينين وبخطين للتعبير عن الساقيين ولا يقوم بتركيب كامل للأجزاء في عمر (٤- ٦) سنوات (.Read H.,1957;32)

٢- تركستاني(١٩٨٠) :

انه النتائج النهائية للانطباعات الذاتية التي تتكون عند الأفراد والجماعات لبناء الخبرة المتاحة لهم إزاء شخص معين آو نظام دولة ما آو منشاة آو منظمة ويمكن أن يكون لها تأثير على حياة الإنسان من خلال الاحتكاك بها بطريقة مباشرة آو غير مباشرة . (تركستاني ،١٩٨٠: ٥٤)

تعريف الباحثة النظري :

لقد تنبت الباحثة تعريف ريد(Read. H,1957) للصور الذهنية وذلك لقدرة نظريته على تفسير الصور الذهنية لدى طفل الروضة بشكل واضح وكامل وبموضوعية تامة .

التعريف الإجرائي :

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص وفق استمارة التحليل لاشكال النحت **بالطين الاصطناعي لمقياس الصور الذهنية الذي اعد لقياس هذا الغرض .**

ثانيا" أطفال الرياض :

عرفتها وزارة التربية (١٩٨٩)

هم أطفال مرحلة ماقبل المدرسة الابتدائية الذين يكملون الرابعة من عمرهم ولايتجاوزون السادسة من العمر وهم ينقسمون إلى مجموعتين في مرحلتين هما مرحلة الروضة والتمهيدي. (وزارة التربية ،١٩٨٩: ١٣)

الصور الذهنية لدى أطفال الرياض :

مفهوم الصور الذهنية :

أن الصور الذهنية لدى معظم الأفراد تتعلق أكثر بالخبرات المرئية واقل من ثلث الأفراد توجد لديهم صور سمعية واقل من ذلك بكثير توجد لديهم أنماط الصور الأخرى كالصور التذوقية آو الخاصة بالتوازن آو التوجه المكاني . وقد ناقش بياجية وانهلز الصور الذهنية وعلاقتها بالإدراك والمعرفة وأكد الأهمية الكبيرة للإشارات الخاصة بالصور والإشارات اللغوية في القيام بالعمليات المعرفية المختلفة واهتم بياجية بالجوانب الدلالية للصور العقلية ونظر إلى الكلمات والصور باعتبارها وحدات مرتبطة أي أن الفكرة التي طرحها حول الارتباط الشديد بين العقلية واللغة يؤكدها عالم آخر هو عالم سيكولوجية الفن الجشطالتي A. Arnheim حيث يحذر من العواقب السيئة التي تنجم

من الاهتمام الزائد بالجوانب اللغوية على حساب الصور الذهنية التي هي المادة الأساسية لفهم العالم من خلال لغة الصورة . وظهرت في سبعينات القرن الماضي دراسات عديدة حول موضوع الصورة الذهنية وأشارت في معظمها إلى أهمية الصور الذهنية في تفكير الإنسان بشكل عام كما أكدت الدور المهم الذي تلعبه الصور الذهنية في بعض النشاطات العقلية الإنسانية المتميزة كالخيال والإبداع (ياسين،١٩٨٣: ١٠١)

تعتبر العين هي الجهاز الحسي الذي نتعرف من خلاله على مايحيط بنا من أشكال وصور وكل ماتحتويه الطبيعة فالعين أشبه بمرآة الحياة التي تعكس صورتها وتحفظها في الدماغ (صالح ، ١٩٨٢: ٢٩) .

أليه تكوين الصور الذهنية :

يرى البعض من علماء النفس أن المدرك الحسي ذاته أفضل نوع من الصور المرئية ولكنهم اشاعو اعتبار (الصور الذهنية) شيئا منفصلا عن عملية الإدراك فلو نظرنا إلى قلم مثلا موضوع على الطاولة واستمررنا بالنظر طوال مدة النظر يعمل المخ على تسجيل صورة المدرك الحسي (أي قلم) ثم لو أغلقنا أعيننا نرى أننا نستطيع رؤية القلم ولكن هذه المرة بعين العقل لا بالعين الفعلية ويطلق عليه مفهوم التجريد الذهني (ريد ،١٩٧٥: ٧٢) . فتلعب الصور الذهنية دورا هاما ومحوريا في تشكيل سلوك الأفراد وتكوين الآراء واتخاذ القرارات وتؤثر في تصرفاتهم تجاه الجماعات والقطاعات المختلفة فهي تعكس الواقع الذي مر بحياة الفرد وتحمل المعلومات عنه إلى العقل الإنساني الذي لايواجه الواقع مباشرة وإنما تتم المواجهة بشكل غير مباشر معتمدا على الوصف (ياسين،١٩٨٣: ٩٩) .

مصادر تكوين الصورة الذهنية :

تتكون مصادر تكوين الخبرة من خبرتين هما:

١- الخبرة المباشرة الناتجة عن احتكاك الفرد اليومي بغيره من الأفراد والأنظمة والقوانين مما يكون انطباعات ذاتية عن الموجودات .

٢- الخبرة غير المباشرة المتمثلة في الرسائل الشخصية التي يسمعها الفرد من الأصدقاء ووسائل الأعلام من غير أن يرى آو يسمع بنفسه. (ياسين،١٩٨٣: ٩٩) .

النظريات المفسرة للصور الذهنية :

أولا "النظرية المعرفية والإدراكية (١٨٦٩)

ترى هذه النظرية أن الفرد يتأثر بسلوكه الإدراكي والمعرفي الذي يكونه عن العالم المحيط به والأفراد ينظمون إدراكهم ومعتقداتهم وأفكارهم في أشكال ذات معنى ويدركون العالم الخارجي في أطار هذا المنحنى ويأتي بالتالي سلوكهم متأثرا بهذه المعاني التي يكونها الفرد عن الأشياء المحيطة به بالإضافة إلى النظام الإدراكي الذي يؤثر على رؤية الفرد للأشياء المحيطة به فانه يقترب من بيئة معينة للمظاهر الأخرى في العالم ويفسر الأفراد اعتمادا على مايلاحظون، ويصدرون اعتمادا على مشاعرهم

ومشاعر الآخرين وهذه كلها تؤثر في الموقف السلوكي واستجاباتهم لها (عبد الحميد ،٢٠٠١: ٢٤٥) . وهذا يوضح عدم تطابق التغير بين كل الأفراد بالنسبة للرسالة الواحدة لتباين المعرفة الإدراكية ونظام عملها بين كل فرد وآخر كما تؤثر التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي الذي قد يختلف من فرد لأخر . وكما يتغير النظام الإدراكي بين فرد وآخر فانه يتغير أيضا بالنسبة للفرد وتتغير المواقع والأدوار و الخصائص والسمات العامة للفرد نفسه ويركز أصحاب هذه النظريات على مفاهيم التوازن أو التباين المعرفي التي يهتم بالأساليب التي تلجا أليها لإعادة ترتيب معارفها حتى تصبح متألقة أو منسقة . وهذه النظرية تفسر ما توفره من مثيرات اتصالية قادرة على أدارة الصورة الذهنية بشكل عام (العسكر،١٩٩٣: ٥٠). ويعد تاجفيل (١٨٦٩) أول من لفت الانتباه إلى الجوانب المعرفية في الصورة وذلك من خلال دراسته الرائدة (الأبعاد المعرفية) وكانت هذه الدراسة نقطة تحول في دراسة الصورة الذهنية .وأكد أصحاب التوجه المعرفي على أهمية كل من التمثيلات العقلية والمخططات العقلية في تشكيل أدراك الأشخاص للموضوعات والإحداث الاجتماعية حيث يترتب على عملية التصنيف معالجة المعلومات المتاحة لدى الفرد فيكون لديه معلومات جديدة كما قد تنشا عن عملية التصنيف أشكال خاطئة من الإدراك يمكن أن تؤدي إلى اتجاهات سلبية تصل إلى درجة العدوان والتعصب . ووفق هذا التوجيه وعلى حد تعبير Hewston&Brown بوجود ثلاث مراحل معرفية لتكوين الصور الذهنية هي :

١- تصنيف الأفراد على أسس يمكن التعرف عليها بسهولة مثل النوع أو العرق
٢- اقتصار هذه السمات على هذه الجماعة الخارجية .
٣- تصنيف مجموعة سمات لكل أو معظم أفراد هذه الجماعة ويفترض في الأفراد الذين ينتمون إلى الجماعات لديهم صور متشابهة التجانس والتشابه مقارنة بالجماعات الأخرى (جيهان ،١٩٩٣: ٢٠١) .

ثانيا " نظرية هربت ريد H. Read 1957:

قسم هربرت ريد مراحل تكون الصور الذهنية إلى (٥) مراحل هي

١- مرحلة الخربشة وتقع بين سنتين وثلاث سنوات وتتكون من (٤) مراحل فرعية هي

أ – خربشة غير هادفة بقلم الرصاص وهي حركات عضلية صادرة عن كتف الأطفال وتكون غالبا من اليمين إلى اليسار إذ يتمتع بها الطفل بوصفها تعبيرات حركية .

ب – خربشة هادفة بقلم الرصاص وهي خربشة تمثل مركز انتباه وقد يعطي لها الطفل اسما .

ج – خربشة تقليدية : وفيها حركات الذراع وتمثل حركات الأصابع إلى الحلول محل حركات المعصم وغالبا ماتكون محاولة الطفل لتقليد حركات حركات الكبار .

د – خربشة محددة : يسعى إلى أنتاج أجزاء معينة من أحدى الموضوعات وهي مرحلة انتقالية إلى المرحلة التي تليها .

٢- مرحلة الخط (عمر ٤ سنوات)

يكون التحكم البصري للطفل في هذه المرحلة متقدما وفيها يصبح شكل الإنسان هو الموضوع المفضل فيعبر بدائرة على الرأس ونقطة على العين وخط على الساق .

٣- مرحلة الرمزية الوصفية (بين الخامسة والسادسة)

في هذه المرحلة يقوم الطفل بعمل الوجه البشري بدقة ولكنه مجرد تخطيط رمزي وتكون الملامح مرسومة بشكل مألوف ولكل طفل نمط خاص بت يختلف عن الآخرين

٤- مرحلة الواقعية الوصفية (٧- ٨) سنوات

يبقى الطفل يرسم الأشياء اعتمادا على تفكيره أكثر من بصره فهو يرسم مايعرفه لا مايشاهده ويحاول جمع مايتذكره أو جمع الأشياء التي تهمه في احد الموضوعات .

٥- مرحلة الواقعية البصرية (٩- ١٠)

يقوم الطفل بنقل الرسم من الذاكرة إلى الرسم بالطبيعة وتضم مرحلتين .

أ- مرحلة البعدين : ويكون التخطيط وحده هو المستعمل

ب- مرحلة الأبعاد الثلاثة : يعبر فيها الطفل على اعتماده على الامتداد كما انه يوجه الانتباه إلى التداخل والمنظور وقد توجه المؤولات إلى التضليل البسيط وقد يحاول تقصير الخطوط ويحاول رسم منظر لمساحات من الأرض (بسيني ، ١٩٥٨: ٥٧)

الدراسات السابقة :

١- دراسة Hample 1984 ، العلاقة بين الصور الذهنية وبين التعبير المنطقي لدى طلاب الجامعة ، هدفت الدراسة تعرف العلاقة بين الصور الذهنية وبين التعبير المنطقي لطلاب الجامعة لكلا الجنسين ، وتوصلت النتائج الآتية أن وجود اثر للمثيرات (المثيرات الحسية) في تكوين تصور عقلي لمعنى الجمل التي يتحدث بها طلبة الجامعة بينما كانت هذه التصورات غامضة لدى بعض أفراد عينة البحث التي بلغت نسبتها ٨% .(Hample,1984)

٢- دراسة Macomber 2001 ، العلاقة بين الصور الذهنية وبين الاتجاهات القرائية لمرحلة الرابع الابتدائي ، هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين التصور الذهني وبين الاتجاهات القرائية لطلاب الصف الرابع الابتدائي ، حيث توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التصور الذهني وبين الاتجاهات نحو القراءة حيث أوصت بضرورة تدريب الطلاب على التصور الذهني لأنها الدعامة الأساسية لتنمية الفهم القرائي . (Macomber,2001)

منهجية البحث وإجراءاته :

ويتضمن هذا الفصل عرضا لإجراءات البحث الحالي من حيث تحديد مجتمع البحث واختيار عينة وإجراءات بناء (مقياس الصور الذهنية) لدى أطفال الرياض فضلا عن ذكر الوسائل الإحصائية المستعملة فيه .

أولا" منهجية البحث : Methodology Of Research

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي للتعرف على الصور الذهنية لدى أطفال الرياض من اجل تحقيق أهداف بحثها والذي يهدف إلى جمع أوصاف دقيقة وعلمية لظاهرة موضوع البحث (المصري ،٢٠١٠ : ١٠) .ويهتم بوصفها وصفا" دقيقا ويعبر عنها تعبيرا" كيفيا" أو كميا" فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة أما الكمي فيعطينا وصف رقمي يوضح مقدار الظاهرة (عبيدات وآخرون ،١٩٩٩: ٢٤٧) .

ثانيا " **مجتمع البحث : Population Of Research**

يقصد مجتمع البحث (population) وهو جميع العناصر ذات العلاقة ذات العلاقة بمشكلة البحث التي تسعى الباحثة إلى تعميم نتائج البحث (عودة وملكاوي ،١٩٩٢: ٧١) يتألف مجتمع البحث الحالي من أطفال الرياض الحكومية من أعمار (٤- ٥) سنوات للمرحلتين (الروضة – والتمهيدي) في محافظة بغداد للعام (٢٠١٧-٢٠١٨) والبالغ عددهم (٥٣٩٢٨) طفل وطفلة موزعين على الروضات الحكومية في المديريات العامة لتربية بغداد بجانبها (الكرخ – الرصافة) يتوزعون من (٢٧٣٠٥) من الأطفال الذكور و(٢٦٦٢٣) من الأطفال الإناث .

ثالثا" عينة البحث : Sample Of Research

يقصد بالعينة (Sample) جزء من المجتمع الذي يجري عليه البحث يختارها الباحث لغرض أجراء البحث عليها وفق قواعد تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا تم اختيار عدد الأطفال الرياض على أساس نسبة (٠،١) من مجتمع الرياض في كل مديرية من مديريات التربية الستة ولغرض تحديد حجم العينة الممثلة للمجتمع وبناء على أساس علمي سليم اعتمدت الباحثة على معادلة ستيفن ثامبسون (Steven Thompson) لتحديد حجم العينة (الطائي ،٢٠١٣: ٤) وعليه بلغ عدد إفراد العينة الممثلة للمجتمع وحسب هذه المعادلة (٣٨١) طفل وطفلة إي بمعنى انه يجب أن لاتقل عدد إفراد العينة عن هذا العدد .وكلما زاد زادت تمثيل العينة للمجتمع الذي سحبت منه (المينزل وعرابية ،٢٠٠٧: ٢٠) وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية وتم توزيعهم على المتغيرات (عمر الطفل ، الجنس ، تحصيل الأب وإلام ، ومهنة الأب وإلام) ومن اجل تقليل نسبة الخطأ النسبي والذي كلما قل دل ذلك على تمثيل العينة للمجتمع الذي سحبت منه لذلك كان حجم العينة (٤٠٠) طفل وطفلة وبهذا بلغ الخطأ العيني لعينة البحث الحالي (٥%) وهي نسبة قليلة ومقبولة وتدل على قلة الأخطاء من اختيار العينة .

أدوات البحث : Tools of research

لغرض قياس الصور الذهني تم بناء مقياس الصور الذهنية ، لعدم توفر مقياس موجه لعينة رياض الأطفال ، لان الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغير البحث يساعد الباحث على اكتساب بصيرة بموضوع بحثه ويزداد فهمه له مع إضافة شيء جديد للمعرفة القائمة (أبو علام ،٢٠٠٩: ١٠١) . بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات في الصور الذهنية والتطرق والاعتماد على نظرية هربرت ريد (Read ٧ H. 195,) حيث قامت الباحثة بصياغة الفقرات على ضوء التعريف النظري للنظرية حيث قامت الباحثة بتقسيم فقرات استمارة التحليل المتكونة من (١٨) فقرة إلى أربعة بدائل وبأوزان (٤، ٣، ٢، ١) حيث يقوم كل طفل بتشكيل شكل رجل وشكل امرأة من الطين الاصطناعي . فاعتمدت الباحثة خطوات بناء المقياس كما أشار أليه عبد الرحمن (١٩٨٩) (عبد الرحمن ،١٩٨٩: ٢٦٦) . لذلك اتبعت الباحثة الإجراءات التالية :

أولا" تحديد النظرية للمقياس وتعريفها

١- تحديد السمة المقاسة :
٢- تحليل الصور الذهنية أجهاديا :
٣- صياغة الفقرات :
٤- تحليل الفقرات Items Analysis
أ- التحليل المنطقي Logical Analysis

يؤشر التحليل المنطقي مدى تمثيل الفقرة ظاهريا للسمة لان الفقرة الجيدة في ضوء صياغتها والتي ترتبط بالسمة المقاسة تسهم في قوتها التميزية (الكبيسي ، ١٩٨٧: ١٧١) .ونظمت الباحثة المقياس بالصورة الأولية مخاطبة الخبراء والمختصين وطلبت من الخبراء تحديد صلاحية كل فقرة وبعدها تم إخضاع الفقرات إلى المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار مربع كأي على افتراض نسبة توقع ٨٠%) من الخبراء موافقين على صلاحيتها .

ثانيا" صلاحية الفقرات :

اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري للتحقق في ذلك أذ يعكس مدى انسجام فقرات المقياس مع الموضوع وتمثيلها للأهداف المقاسة ولغرض التحقق من مدى صلاحية فقرات اختبار الصور الذهنية ثم عرضه بصيغته الأوليةالبالغ عددها (١٨) على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية والفنون الجميلة والتربية الفنية للحكم على مدى ملائمة التعليمات والبدائل وصلاحية الفقرات وأجراء مايرونه منسبا" من تعديلات وقد اعتمدت الباحثة نسبة (٨٠%) فأكثر من أراء الخبراء الموفقين للأشياء على الفقرات الجيدة وقد حذف الخبراء فقرة واحدة وبذلك أصبحت عدد الفقرات (١٧) فقرة بشكلها النهائي .

ثالثا" : تصحيح مقياس الصور الذهنية

يقصد بتصحيح مقياس الصور الذهنية بإعطاء درجة من فبل الباحثة لكل فقرة فقرات المقياس وتحليلها حسب استمارة الإجابة المعدة من قبل الباحثة لكل مفحوص تعبر عن مدى توافر الصور الذهنية لدى المفحوصين ثم أعطاء درجات الصورة الذهنية المتكونة من (١٧) فقرة وكل فقرة مكونة من أربعة بدائل ثم حدد أوزان لبدائل الإجابة وهي (٤، ٣، ٢، ١) وبذلك يكون أعلى درجة (٦٨) واقل درجة (١٧) ومتوسط نظري (٤٢،٥)

التطبيق الاستطلاعي للمقياس Scale pilot Application

على الباحثة قبل تطبيق المقياس على العينة الرئيسية القيام بالتطبيق على عينة استطلاعية من مجتمع البحث آذ لابد من التحقق من مدى فهم إفراد العينة للتطبيق من خلال نحت شكل رجل وامرأة مع جميع تفاصيلها من قبل أطفال الرياض وتم تطبيقه على عينة متكونة من (٣٠) طفل وطفلة (النبهان ، ٢٠٠٤: ١٨٥) .فضلا عن حساب الزمن الذي يتطلبه تطبيق المقياس وقد طبقت الباحثة المقياس على عينة عشوائية من خارج عينة البحث ومن خلال الإجراءات اتضح للباحثة أن الوقت المستغرق للتطبيق يتراوح بين (٨- ١٠) دقيقة .

رابعا" التحليل الإحصائي للفقرات Statical Analysis

بعد عرض المقياس للخبراء تم تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي الذي يمثل التجريب المبدئي للمقياس آذ عده (علام : ٢٠٠٠) مهما جدا لايمكن الاستغناء عنها مهما بلغت دقة التحليل المنطقي (علام ، ٢٠٠٠: ٢٦٧) . ولتحقق ذلك اختارت الباحثة عينة عشوائية بلغ حجمها (٤٠٠) طفل وطفلة من إفراد المجتمع وهذا الحجم ما نصح به علماء القياس منهم (Henrysoon; 1963) وكلك (Nunnaly ; 1988) وكذلك عند استخراج حجم العينة المناسب باستخدام معادلة (ستيفن ثامبسون) (الطائي ،٢٠١٣: ٤) .

أ - القوة التمييزية للفقرات Discrmantion Powers For Items

يقصد بها قدرة الفقرة على التميز بين مستويات الدنيا والعليا من الافراد بالنسبة للسمة المقاسة (Shaw,1967;450) ويراها (Ebel,1972) من الخصائص المهمة لأنها تؤشر قدرة المقياس على الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد وكان حجم العينة الخاضعة للتحليل الإحصائي (٤٠٠) . (Ebel,1972;339) . واعتمدت الباحثة المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية ولتحديد هاتين المجموعتين اعتمدت نسبة ٢٧% لتحديد عدد إفراد المجموعتين هذه نسبة مناسبة لأنها تعطي أقصى تباين (Ghiselli E.E.et;1981;434). وبذلك يكون عدد إفراد المجموعتين (١٠٨) توزعوا بالتساوي على المجموعتين العليا والدنيا ولاختبار الفروق بين درجات المجموعتين استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t- test) آذ تمثل القيمة التائية

المحسوبة هي القوة التميزية للفقرات (Edwards,1957;15) . وفي ضوء ذلك كانت الفقرات جميعها دالة آذ كانت القيمة الجد ولية عند درجة حرية (٢١٤) وعند مستوى دلالة (٠،٠٥) هي (١،٩٦) في ضوء ذلك تعد جميع الفقرات صادقة ولم تستبعد إي فقرة والجدول (١٦) يبين مؤشرات القوة التميزية .

ب – الخصائص السيكومترية للمقياس

أولا" صدق المقياس : Validity

يعد الصدق من أهم الخصائص القياسية التي يجب توافرها في المقياس النفسي قبل تطبيقه ويعرف الصدق هو قدرة الأداة على قياس ما وضعت من اجله (Ebel,1872;34) .

وقد استخرج للمقياس الحالي مؤشرات وأنواع الصدق هما (صدق ظاهري وصدق البناء) وعلى النحو الأتي :

١- الصدق الظاهري Face Validity

يقوم هذا المؤشر من الصدق على مدى تمثيل المقياس للعوامل والمكونات أو السمة التي يقيسها وكذلك على التوازن بين أهمية كل عامل آذ يصبح من المنطقي أن يكون محتوى المقياس صادقا شرطا أن يمثل القدرة أو السمة المراد قياس (عبد الرحمن ١٩٨٨، : ١٥٨) .آذ يشير أندرسون Anddorson 1981 أن الجانب الأساسي للصدق الظاهري هي أن تكون عينة الفقرات ممثلة ومناسبة لنطاق السلوك المراد قياسه (Andorson,1981;136)

وقد تحققت الباحثة من الصدق الظاهري في إجراءات صلاحية الفقرات .

٢- الصدق البنائي Consttruction Validity

ويعرفه كرونباخ Cronbach 1970 هو تحليل معاني درجات الاختبار في مفاهيم نفسية يقوم على فرضيات النظرية التي فسرت السمة المقاسة (Cronbach,1970;157) . وللصدق البنائي مؤشرات هي : القوة التمييزية : وقد تحققت الباحثة من القوة التميزية ضمن إجراءات التحليل الإحصائي

٣- الاتساق الداخلي : Consistency

يقوم مؤشر الاتساق الداخلي على قدرة الفقرة بالاتساق مع بقية الفقرات في أداء وظيفتها بقياس جزء من النطاق السلوكي الكلي للسمة المقاسة (Kroll ,1960;426) .

واعتمدت الباحثة معامل ارتباط بيرسون ويعد الموقف صادقا آذ كانت العلاقة طردية ومعنوية آذ قورنت القيم المحسوبة مع القيمة الجد ولية الحرجة لمعاملات الارتباط عند درجة حرية (٣٩٨) وعند مستوى دلالة (٠،٠٥) وهي (٠،٠٩٨) ويتضح أن جميع الفقرات دالة إحصائيا .

ثانيا" ثبات المقياس Reliability

يعد المقياس ثابتا آذ كان يعطي النتائج نفسها عند قياسه ظاهرة معينة لمرات متتالية (السيد ،١٩٧٨: ٣٧٨) .ويمكن التحقق وثبات المقياس بطرائق عدة منها ما يقيس الاتساق الداخلي وهو معامل ألفا كرونباخ ومنها مايقيس الاتساق الخارجي وهي طريقة أعادة الاختبار (Test- Retest) والذي يسمى بمعامل الاستقرار عبر الزمن واستخرج الثبات بطريقة

١- معامل ألفا للاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) قامت الباحثة بتطبيق الثبات على الأطفال المتواجدين في الرياض (روضة الخلود ، روضة الرياحين، روضة البشائر) تعتمد طريقة معامل ألفا – كرونباخ على حساب الارتباطات بين درجات الفقرات على أساس أن كل فقرة هي بمثابة مقياس قائم بذاته (الكبيسي ،٢٠١٠: ٢٩٧). وبلغ معامل الثبات (٠،٨٤٥) مما يعد مؤشر جيد للاتساق الداخلي لمقياس المعرفة الإجرائية .

٢– الطريقة الثانية أعادة الاختبار واستخرجت بطريقتين :.

أ-الطريقة الأولى :طريقة أعادة الاختبار مع المصحح نفسه

طبق المقياس على (٥٠) طفل وطفلة وهم العينة ذاتها التي طبق عليها لحساب ثبات المقياس الأول وبعد مرور أسبوعين أعادت الباحثة تطبيق المقياس مرة ثانية حيث بلغ معامل ثبات المقياس بطريقة أعادة الاختبار (٠،٩٦) .

ب - الطريقة الثانية أعادة ثبات المقياس مع مصحح أخر حيث طبق المقياس على (٥٠) طفل وطفلة وهم العينة ذاتها التي طبق عليها لحساب الثبات المقياس الأول وبعد مرور أسبوعين قامت الباحثة بإعطاء المصحح الأخر (فاتن سبع) وهي طالبة دكتوراه بتصحيح وتحليل شكل المرأة والرجل وإعطاء الدرجات ويبلغ معامل ثبات المقياس بطريقة المصحح ومع مصحح أخر (٩٥%) . طبق المقياس على (٥٠) طفل وطفلة وهم العينة ذاتها التي طبق عليها لحساب ثبات المقياس الأول وبعد مرور أسبوعين أعادت الباحثة تطبيق .

سادسا" الصورة النهائية للمقياس :

بعد التحقق من توافر الخصائص السيكو مترية للمواقف المثيرة للأسباب من خلال التحليل المنطقي والإحصائي أصبح المقياس جاهز للتطبيق على العينة الرئيسية والذي يتألف من (١٧) فقرة .لذلك أعلى درجة يحصل عليها الطفل (٦٨) واقل درجة (١٧) ومتوسط نظري (٤٢،٥)

سابعا" : المؤشرات الإحصائية لمقياس الصور الذهنية

أشارت أدبيات القياس النفسي إلى عدة مؤشرات إحصائية ينبغي أن يتصف بتا إي اختبار تتمثل في طبيعة التوزيع ألاعتدالي الذي يمكن التعرف عليه بدلالة مؤشرين هما الوسط الحسابي (Arithmatic Mean) والانحراف المعياري (Standard Erro Of

Estimata) والذي يعبر عنه بالفرق بين درجة حقيقية واحدة وتقديرها من المؤشرات الإحصائية المهمة التي تساعد في معرفة قوة تنبؤ فكلما كانت قيمة الخطأ المعياري للتقدير عالية دل ذلك على أن هناك فرقا كبيرا" بين الدرجة الحقيقية والدرجة المتوقعة وكلما انخفضت هذه القيمة واقتربت من الصفر يعني أن الفرق بين تلك الدرجات منخفض وحينما يكون مقدار الخطأ المعياري للتقدير (صفرا") فهذا يدل على تطابق الدرجات المتوقعة مع الدرجات الحقيقية . (ألبياتي ، ١٩٧٧: ٢١١). كذلك فان الالتواء (Skewness) والتفرطح (Kurtosis) يعدان من خصائص التوزيعات التكرارية آذ يشير معامل الالتواء إلى درجة تركيز التكرارات عند القيم المختلفة للتوزيع ومعامل التفرطح إلى مدى تركيز التكرارات في منطقة ما للتوزيع ألاعتدالي فمن الممكن التمييز بين التوزيعات من خلال درجة ونوع الالتواء والتفرطح آذ يستعمل عادة مؤشرات إحصائية للتعبير عنها (عودة، ٢٠٠٢: ٢٧٤) ولحساب المؤشرات الإحصائية لمقياس الصور الذهنية تم استعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss).

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصل أليها البحث الحالي على وفق أهدافه ومن ثم مناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ومن ثم الخروج بتوصيات ومقترحات على وفق تلك النتائج، وفيما يلي عرض أهداف البحث ونتائجه .

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها :

الهدف الأول : (التعرف على الصور الذهنية لدى أطفال الرياض)

قامت الباحثة بتطبيق مقياس الصور الذهنية على أطفال الرياض وحصلت على درجاتهم من خلال عملية تحليل الطين الاصطناعي للأطفال حيث طلبت منهم أن يقوموا بنحت صورة رجل وصورة امرأة فقد طبقت الباحثة المقياس على عينة البحث (٤٠٠) طفل وطفلة وتبين أن المتوسط الحسابي (٤٢،٢٨٥٠) درجة وانحراف معياري (٨،٨٣٩٦٣) أما المتوسط الفرضي (٢٤،٥) ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطين (الحسابي – والفرضي) في قياس الصورة الذهنية استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة وتبين أن القيمة التائية البالغة (-٠،٤٨٦) فهي اقل من الجد ولية (١،٩٦)وبدرجة حرية (٣٩٩) وهذا يعني أن تكوين الصور الذهنية لدى الأطفال كانت بدرجة منخفضة والجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)
يبين نتائج قيمة الاختبار التائي للفروق بين متوسط درجات العينة والوسط الفرضي لمقياس الصور الذهنية

العينة	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط فرضي	قيمة تائية		درجة حرية
					محسوبة	جدولية	
أطفال الرياض	٤٠٠	٤٢،٢٨٥٠	٨،٨٣٩٦٣	٤٢،٥	٠،٤٨٦-	١،٩٦	٣٩٩

أذ يشير الجدول (٢٦) إلى أن الصور الذهنية لدى إفراد العينة منخفضة عند مقارنة القيمة التائية المحسوبة مع الجد ولية وبما أن القيمة التائية اقل من الجد ولية فبمعنى ذلك أن تكوين الصور الذهنية لدى أطفال الرياض منخفض لديهم . ويمكن تفسير النتيجة في جدول (١) إلى أن عملية تكوين الصور الذهنية عند أطفال الرياض تحدث فيها إضفاء للمعنى في عملية تكوينها وفي عملية تمثيل المعلومات بسبب محدودية قدرة الطفل على التركيز والانتباه وهذه الحاجة يتم إشباعها تدريجيا بواسطة عمليات الوصف والتصنيف والترتيب والتركيب لذلك أكد (هربرت ريد ١٩٥٧) إلى أن الطفل في عمر (٥- ٦) سنوات تكون صوره الذهنية غير واضحة بسبب قلة خبلاتهم ومعلوماتهم في الحياة اليومية .

الهدف الثاني : التعرف على خصائص أجزاء جسم الإنسان(للرجل والمرأة) في الصور الذهنية لدى أطفال الرياض .

حيث صنفت عينة البحث من حيث خصائص الصور الذهنية لأطفال الرياض وفقا لمتغيري العمر والجنس من خلال حساب التكرارات والنسبة المئوية لكل خاصية من خصائص الصور الذهنية التي يكونها أطفال الرياض في أذهانهم جدول (٢) .

جدول (٢)
يبين خصائص أجزاء الجسم في الصور الذهنية لدى أطفال الرياض

ت	الخصائص الفرعية	ذكور (٤ سنوات) عددهم ٩٣	إناث (٤) سنوات ١٠٣	ذكور (٥) سنوات ١٠٠	إناث (٥) سنوات عددهم ١٠٤	المجموع	النسبة المئوية
١	أسلوب التنفيذ واقعي	٢٦	٢٠	٢١	١٧	٨٤	%٢١
	غير واقعي	٢٦	٣١	٣٦	٤٠	١٣٣	%٣٣،٢٥
	تجريدي	١٦	٢٤	٢٥	٣٢	٩٧	%٢٤،٢٥
	رمزي	٢٥	٢٨	١٨	١٥	٨٦	%٢١،٥
المجموع		**٩٣**	**١٠٣**	**١٠٠**	**١٠٤**	**٤٠٠**	
٢	وضعية الشكل						

	العام جالس	١٥	١٣	16	١٧	٦١	%١٥،٢٥
	واقف	١٧	٣٢	٢٣	٢٦	٩٨	%٢٤،٥
	مستلقي	٣١	٣١	٣٩	٣٠	١٣١	%٣٢،٧٥
	وضعية أخرى	٣٠	٢٧	٢٢	٣١	١١٠	%٢٧،٥
المجموع		٩٣	١٠٣	٩٢	١٠٣	٤٠٠	
٣	نوع التصرف في الرأس						
	كبير	٢٢	٢٠	١٨	٢١	٨١	%٢٥،٢٥
	متوسط	٢٥	٢٥	٤٢	٤٤	١٣٦	%٣٤
	صغير	٢٨	٣٢	٢٢	٢٣	١٠٥	%٢٦،٢٥
	غير ظاهرة	١٨	٢٦	١٨	١٦	٧٨	%١٩،٥
المجموع		**٩٣**	**١٠٣**	**١٠٠**	**١٠٤**	**٤٠٠**	
٤	نوع التصرف في العين						
	كبيرة	٢٠	٢١	٢٠	٢٤	٨٥	%٢١،٢٥
	متوسطة	٢٧	٢١	٤٠	٣٥	١٢٣	%٣٠،٧٥
	صغيرة	٢٧	٣٧	٢٣	٢١	١٠٨	%٢٧
	غير ظاهرة	١٩	٢٤	١٧	٢٤	٨٤	%٢١
المجموع		**٩٣**	**١٠٣**	**١٠٠**	**١٠٤**	**٤٠٠**	
٥	التصرف في الاذن						
	كبير	٢٢	٢٠	١٠	٢٨	٨٠	%٢٠
	متوسط	٢٥	٢٩	٤٠	٣٣	١٢٧	%٣١،٧٥
	صغير	٢٨	٣٣	١٩	٢٨	١٠٨	%٢٧
	غير ظاهري	١٨	٢١	٣١	١٥	٨٥	%٢١،٢٥
المجموع		**٩٣**	**١٠٣**	**١٠٠**	**١٠٤**	**٤٠٠**	
٦	التصرف في الانف						
	كبير	١٤	٢٧	١٩	٢١	٨١	%٢٠،٢٥
	متوسط	٢٨	٢٩	٣٢	٣٤	١٢٣	%٣٠،٧٥
	صغير	٢٩	٢٥	٢٧	٣١	١١٢	%٢٨
	غير ظاهر	٢٢	٢٢	٢٢	١٨	٨٤	%٢١
المجموع		**٩٣**	**١٠٣**	**١٠٠**	**١٠٤**	**٤٠٠**	
٧	التصرف في الفم						
	كبير	٢٠	٢٩	٢٨	٢٠	٩٧	%٢٤،٢٥
	متوسط	٣٥	٢٧	٣٠	٣٢	١٢٤	%٣١
	صغير	٢٥	٣٠	٢٧	٣٠	١١٢	%٢٨
	غير ظاهر	١٣	١٧	١٥	٢٢	٦٧	%١٦،٧٥
المجموع		**٩٣**	**١٠٣**	**١٠٠**	**١٠٤**	**٤٠٠**	

	التصرف في الشعر						
٨	طويل	١٧	١٦	٢١	١٩	٧٣	١٨،٢٥%
	متوسط	٢٠	٢٤	٣٠	٣٠	١٠٤	٢٦%
	قصير	٢٦	٣٥	٣١	٣٥	١٢٧	٣١،٧٥%
	غير ظاهر	٣٠	٢٨	١٨	٢٠	٩٦	٢٤%
المجموع		**٩٣**	**١٠٣**	**١٠٠**	**١٠٤**	**٤٠٠**	
٩	التصرف على الرقبة						
	طويلة	١٣	١٦	١٧	١٦	٦٢	١٥،٥%
	متوسطة	٢١	٢٠	٣٩	٤٠	١٢٠	٣٠%
	قصيرة	٣٣	٣٤	٢٢	٣٣	١٢٢	٣٠،٥%
	غير ظاهرة	٢٦	٣٣	٢٢	١٥	٩٦	٢٤%
المجموع		**٩٣**	**١٠٣**	**١٠٠**	**١٠٤**	**٤٠٠**	
١٠	الأرجل وتفاصيلها						
	أفخاذ وسيقان طويلة	١٤	١٦	١١	١١	٥٢	١٣%
	أفخاذ وسيقان متوسطة	٢١	٢٠	٢٩	٣٨	١٠٨	٢٧%
	أفخاذ وسيقان صغيرة	٢٩	٣٤	٣٧	٣٥	١٣٥	٣٣،٧٥%
	غير ظاهرة	٢٩	٣٣	٢٣	٢٠	١٠٥	٢٦،٢٥%
المجموع		**٩٣**	**١٠٣**	**١٠٠**	**١٠٤**	**٤٠٠**	
١١	الأذرع وتفاصيلها						
	اذرع طويلة مع أصابع	١١	١٥	١٣	١٩	٥٨	١٤،٥%
	اذرع قصيرة مع أصابع	١٨	١٧	٣١	٣٨	١٠٤	٢٦%
	اذرع طويلة بلا أصابع	٣٠	٣٤	٣١	٢٧	١٢٢	٣٠،٥%
	اذرع قصيرة بلا أصابع	٣٤	٣٧	٢٥	٢٠	١١٦	٢٩%
المجموع		**٩٣**	**١٠٣**	**١٠٠**	**١٠٤**	**٤٠٠**	
١٢	المظهر العام						
	كبير	١٥	١٥	١٨	١٥	٦٣	١٥،٧٥%
	متوسط	١٦	١٩	٣١	٣٠	٩٦	٢٤%
	صغير	٣٠	٢٩	٢٩	٣٤	١٢٢	٣٠،٥%

	غير واضح	٣٢	٤٠	٢٢	٢٥	١١٩	%٢٩،٧٥
المجموع		**٩٣**	**١٠٣**	**١٠٠**	**١٠٤**	**٤٠٠**	
١٣	الثدي كبير	٦	٤	١٧	١٤	٤١	%١٠،٢٥
	متوسط	٥	١٩	٢٧	١٨	٦٩	%١٧،٢٥
	صغير	١٨	٢٢	٣١	٣٨	١٠٩	%٢٧،٢٥
	غير ظاهر	٦٤	٥٨	٢٥	٣٤	١٨١	%٤٥،٢٥
	المجوع	٩٣	١٠٣	١٠٠	١٠٤	٤٠٠	
١٤	كتلة الرجل والمرأة						
	كبيرة	١٣	١٧	١٨	١٢	٦٠	%١٥
	متوسطة	١٣	٢٦	٢٦	١٥	٨٠	%٢٠
	صغيرة	٤٩	٣١	٢٩	٤٣	١٥٢	%٣٨
	غير ظاهرة	١٨	٢٩	٢٩	٣٤	١٠٨	%٢٧
المجموع		**٩٣**	**١٠٣**	**١٠٠**	**١٠٤**	**٤٠٠**	
١٥	التكنيك أو الأداء						
	إضافة	١٩	٢٢	١٦	١١	٦٨	%١٧
	تجميع	١٥	١٤	٢٠	١٩	٦٨	%١٧
	عادي	١٩	١٢	٣١	٣٢	٩٤	%٢٣،٥
	حذف	٤١	٥٥	٣٣	٤٢	١٧٠	%٤٢،٥
المجموع		**٩٣**	**١٠٣**	**١٠٠**	**١٠٤**	**٤٠٠**	
١٦	المظهر الخارجي						
	ملابس كاملة	٩	٧	١٥	١٠	٤١	%١٠،٢٥
	ملابس متوسطة	١٦	١٢	٢٤	٢٤	٧٦	%١٩
	قليلة	١٦	١٤	٢٥	٢٦	٨١	%٢٠،٢٥
	بدون ملابس	٥٢	٧٠	٣٦	٤٤	٢٠٢	%٥٠،٥
المجموع		**٩٣**	**١٠٣**	**١٠٠**	**١٠٤**	**٤٠٠**	
١٧	وضعية الحركة						
	متحركة مستقرة	٢٠	١٠	٣	١٥	٤٨	%١٢
	متحركة قلقة	١٧	١٩	٢٦	١٤	٧٦	%١٩
	ثابت مستقر	٢١	١٤	٣٤	٤٨	١١٧	%٢٩،٢٥
	ثابت متحرك	٣٥	٦٠	٣٧	٢٧	١٥٩	%٣٩،٥٧
المجموع		**٩٣**	**١٠٣**	**١٠٠**	**١٠٤**	**٤٠٠**	

١- أسلوب التنفيذ :
يكشف لنا الجدول (٢) أن الأسلوب غير الواقعي هو السائد في تنفيذ الأطفال لشكلي الرجل والمرأة آذ بلغت نسبته (٣٣،٢٥%) يليه الأسلوب التجريدي بنسبة (٢٤،٢٥%) ثم الأسلوب الرمزي بنسبة (٢١،٥%) ثم الأسلوب الواقعي بنسبة (٢١%) .وهذا يعني أن الأطفال يميلون إلى أسلوب غير الواقعي في أعمالهم النحتية لأنه يجد فيه متعة كبيرة ومخالفة للواقع الذي قد يسبب له الملل من تكرار مايشاهده من خلال حياته اليومية فيحاول أن يضفي لمسته الخاصة به على الشكل المشاهد حبا" في التغير والتنوع وهذا ماأكد عليه (هربرت ريد ١٩٥٧) بان الطفل يضيف معاني للأشياء كي يستوعبها في إدراكه العقلي .
٢- وضع الشكل العام :
تكشف لنا البيانات في جدول (٢)أن نسبة (٣٢،٧٥%) من الأطفال يميلون إلى تنفيذ الشكل العام للرجل والمرأة بهيئة الاستلقاء يليه وضعيات أخرى بنسبة (٢٧،٥%) ثم واقف بنسبة (٢٤،٥%) ثم جالس بنسبة (١٥،٢٥%) وهذه النتيجة تدل على أن الطفل ينحت على شكل أشخاص مستلقين لأنه يسيطر على وضعية نحت المرأة والرجل وهم مستقلون فكلما حاول تعديله سقط منه لذلك يجد من السهولة لديه أن يجعل نحته في وضعية الاستلقاء كذلك يمكن أن يجد نفسه مرتائا عندما يقوم بعمل ما أو نشاط ما وهو مستلقي ويشعر بالراحة في حالة الاستقاء
٣- التصرف في الرأس :
يتبين من الجدول (٢) أن الأطفال يميلون إلى التصرف على الرأس بشكل متوسط (٣٤%) ثم الرأس صغير بنسبة (٢٦،٢٥%) ثم كبير بنسبة (٢٠،٢٥%) واقل نسبة هو الرأس غير ظاهرة (١٩،٥%) .تدل هذه النتيجة إلى أن الطفل في عمر الروضة يحاول أن يجعل الرأس متناسق مع بقية أجزاء الجسم حتى يجعل نحته جميل فإذا جعل الرأس كبير الحجم فسيكون هنالك عدم تناسق بين الجسم والرأس .
٤- التصرف على العين :
اظهر الجدول (٢) أن الطفل يظهر شكل العينين متوسط بنسبة (٣٠،٧٥%) ثم صغير بنسبة ٢٧%) ثم كبير بنسبة (٢١،٢٥%) ثم غير ظاهر بنسبة (٢١%) وهذه النتيجة تدل على أن الطفل ينحت العين بشكلها المتوسط حتى لايجعلها كبيرة بحيث تكون مخيفة له خصوصا انه يشاهد الشخصيات الشريرة عيونهم كبيرة .
٥- التصرف في الأذن :
يظهر الجدول (٢) أن الأذن تظهر بشكل متوسط حيث حصلت على أعلى نسبة (٣١،٧٥%) ثم صغيرة بنسبة (٢٧%) ثم غير ظاهرة بنسبة (٢١،٢٥%) واقل نسبة كانت تظهر الأذن كبيرة بنسبة (٢٠%) .وهذه النتيجة تدل على أن الطفل يحاول جعل

الأذن متوسطة وقريبة إلى الشكل الطبيعي ويبتعد على أن تكون شكل الأذن كبيرة مشابهه لأذن الأشرار في أفلام الكارتون

٦- التصرف في الأنف :

٧- والتصرف في الفم :

أظهرت نتائج الجدول(٢) أن أعلى نسبة لإظهار الأنف والفم هي المتوسط وبنسبة (٣٠،٧٥%) و(٣١%) على التوالي ثم صغير بنسبة (٢٨%) ثم كبير بنسبة (٢٠،٢٥%) و(٢٤،٢٥%) على التوالي ثم اقل نسبة حصلت عليها غير الظاهري وعلى التوالي بالنسب (٢١%) و(١٦،٧٥%) وهذه النتيجتان متشابهتان من حيث التصرف في الأنف والفم فكلما كانت متوسطة كان شكلها قريب للإنسان وبعيدة عن أشكال الأشرار في أفلام الكارتون كذلك أظهار الأنف والفم بشكل متوسط متباين ومتشابه لدى أقرانه من الرياض في هذا العمر .

٨- التصرف في الشعر :

أظهرت نتائج الجدول (٢) أن الشعر قصير بنسبة (٣١،٧٥%) ثم الشعر متوسط بنسبة (٢٦%)ثم الشعر غير ظاهري بنسبة (٢٤%) ثم اقل نسبة حصلت عليه الشعر الطويل بنسبة (٢٨،٢٥%) .وهذه النتيجة تدل على أن الطفل لديه خبرة اكتسبها من مشاهدته للتلفاز والموبايل بان النساء الآن يميلن إلى الشعر القصير ، لذلك اكتسب هذا الشكل من مشاهداته وخبراته وكذلك لان تمثيل الشعر القصير يزداد مع تقدم العمر .

٩- التصرف في الرقبة :

أظهرت نتائج الجدول (٢) أن الرقبة قصيرة بنسبة (٣٠،٥%) ثم الرقبة متوسطة بنسبة (٣٠%) ثم الرقبة غير ظاهرة بنسبة (٢٤%) ثم الرقبة طويلة بنسبة (١٥،٥%) ويرجع سبب ذلك أن تكون قصيرة هو أن الطفل يحاول أن ينحت شكل قريب من شكل رقبة أصدقائه وأخوته وغالبا تكون مخفية عن النظر أو مغطاة بالملابس إضافة إلى أن الرقبة لاتقوم بأي دور مميز لافت للنظر والطفل يتأثر بما يستفزه ويثير انتباهه .

١٠ – الأرجل وتفاصيلها :

أظهرت نتائج الجدول (٢) أن الأفخاذ والسيقان القصيرة بنسبة (٣٣،٧٥%) ثم الأفخاذ والسيقان متوسطة بنسبة (٢٧%) ثم غير ظاهرة بنسبة (٢٦،٢٥%) ثم اقل نسبة حصلت عليها الأفخاذ والسيقان طويلة بنسبة (١٣%) وتبين لنا نتيجة الجدول (٢٠) أن الطفل ينحت الأفخاذ والسيقان بشكل قصير كي لاتكون كبيرة ومخيفة له بل يجعلها قصيرة لكن واضحة للعينان وكما تقدم العمر فان الأطفال يميلون إلى أظهار الأرجل بأفخاذ طويلة وسيقان طويلة .

١١ – الأذرع وتفاصيلها :

اظهر الجدول (٢) أن الأذرع الطويلة بلا أصابع حصلت على أعلى نسبة (٣٠،٥%) ثم الأذرع قصيرة بلا أصابع بنسبة (٢٩%) ثم الأذرع قصيرة مع أصابع بنسبة (٢٦%)

واقل نسبة حصلت الأذرع طويلة مع أصابع بنسبة (١٤،٥%) ويدل ذلك على أن أطفال الرياض يحاولون نحت الأذرع الطويلة لكونها مهمة ويستعملونها في كل شيء لذلك يجدوها مهمة وينحتوها بشكل طويل لكن الأصابع غير موجودة تدل على عدم تركيزهم على التفاصيل وكلما تقدم الطفل بالعمر حاول أظهار تفاصيل الأصابع حسب نظرية (هربرت ريد ١٩٥٧) .

١٢ – المظهر العام :

أظهرت نتائج جدول(٢) أن نسبة المظهر العام الصغير حصلت على أعلى نسبة وهي (٣٠،٥%) ثم المظهر غير واضح بنسبة (٢٩،٧٥%) ثم المظهر متوسط بنسبة (٢٤%) واقل نسبة كان المظهر كبير بنسبة (١٥،٧٥%) وهذا يدل على أن الطفل يحاول رسم شكله بدلا عن والدة أو والدته في المظهر العام لذلك يعطيه سمة القصر والصغر وكلما زاد تقدم الطفل بالعمر كلما زاد النحت طول ونحافة لأنه بدأ يدرك الفرق في طوله عن طول والده أو والدته .

١٣ – الثدي :

أظهرت نتائج الجدول (٢) أن الثدي غير ظاهر أعلى نسبة وهي (٤٥،٢٥%) ثم صغير بنسبة (٢٧،٥%) ثم متوسط بنسبة (١٧،٢٥%) واقل نسبة أظهرت أن الثدي كبير بنسبة (١٠،٢٥%) وهذا يدل على أن الطفل لايظهر الثدي لأنه لايراه في مخيلته الصغيرة لان الاهتمام بإظهار الثدي مع ازدياد العمر وذلك لنمو تفكيره وإدراكه وتطور الإحساسات الغريزية بكلا الطرفين (الذكور – الإناث) .

١٤- كتلة المرأة والرجل :

أظهرت نتائج الجدول (٢) أن كتلة المرأة الصغيرة بنسبة (٣٨%) ثم غير ظاهره بنسبة (٢٧%) ثم متوسطة بنسبة (٢٠%) واقل نسبة حصلت عليها الكتلة كبيرة بنسبة (١٥%) تدل هذه النتيجة إلى أن الطفل ينحت الشكل بكتلة صغيرة لأنه يحاول وضع نفسه وشكله أو وضع صديقه الذي يحبه في هذا الشكل لذلك يتجه نحو أن تكون كتلة المرأة أو الرجل صغيرة في عمله .

١٥- التكنيك والإضافة :

أظهرت نتائج الجدول(٢) أن الحذف حصل على أعلى نسبة وهي (٤٢،٥%) ثم العادي بنسبة (٢٣،٥%) وأخيرا الإضافة والتجميع حصلت على اقل نسبة وهي (١٧%) ،(١٧%) على التوالي وهذه تدل على أن ذاكرة الطفل لم تتطور بشكل كامل لذلك يميل إلى حذف التفاصيل أكثر من الإضافة والتجميع .

١٦- المظهر الخارجي :

يظهر الجدول(٢) أن المظهر الخارجي بدون ملابس بنسبة (٥٠،٥%) ثم الملابس قليلة بنسبة (٢٠،٢٥%) ثم متوسطة بنسبة (١٩%) واقل نسبة حصلت عليها الملابس

كاملة بنسبة (١٠،٢٥%) وهذه النتيجة تدل على أن إضافة الملابس إلى شكل الرجل أو المرأة فيه صعوبة كبيرة وتحتاج إلى دقة عالية لذلك فان مع تقدم العمر يستطيع الطفل إضافة الملابس إلى شكل الرجل أو المرأة في نحته .

١٧- وضعية الحركة :

اظهر الجدول (٢) أن وضعية الحركة الثابت المتحرك بنسبة أعلى هي (٣٩،٧٥) ثم الثابت المستقر بنسبة (٢٩،٢٥%) ثم المتحرك القلق بنسبة (١٩%) واقل نسبة حصلت عليها وضعية الحركة المتحركة المستقرة بنسبة (١٢%) .وهذه النتيجة تدل على أن الطفل يتجه نحو وضعية الحركة من نوع الثابت المتحرك إي شكله ثابت لكن يستطيع تحريك اليد أو الساق مطابقا في نحته لشكل الوجه التي قد لعب بالعاب تكون فيه اليدان والساقان متحركتان بها في طفولته لذلك فان الوضعية المتحركة تبقى هي الأكثر تفضيلا كلما تقدم الطفل بعمره . .

الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي عرضت توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات الآتية :

١- لايستطيع أطفال الرياض تكوين صورا ذهنية واضحة في ادراكهم .

٢- أن الأسلوب غير الواقعي هو السائد في خصائص نحت جسم الإنسان في الصور الذهنية .

التوصيات :

في ضوء ما اسفر عنه البحث من نتائج توصي الباحثة بما يأتي :

١- على أدارة الروضة متابعة درس الفنية في مناهج رياض الأطفال .

٢- على جهات الاشراف في وزارة التربية متابعة وأعداد منهج فني متطور يقدم لأطفال الرياض مماثل لما يقدم في الدول المتقدمة من خلال استخدام الاي باد والموبايل والحاسوب .

المصادر :

أبو علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٩) ، تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة / مكتبة الانجلو .

بارت ، رولان (٢٠٠١) درجة الصفر للكتابة ، ترجمة محمد مراد ، دار الطليعة للطباعة بيروت – اكتوبر.

بسيني ، غفيف (١٩٥٨) ، عالم الجمال ورسائل الفن ، السلسلة الفنية، مطابع بغداد .

البسيوني ، محمود (١٩٨٥) اصول التربية الفنية عالم الكتب / الكويت.

البياتي،عبد الجبار توفيق،(١٩٧٧)الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس،الجامعة المستنصرية،بغداد.

تركستاني ، عبد العزيز (١٩٨٠) ، دور اجهزة العلاقات العامة في تكوين الصورة الذهنية في المملكة، ورقة عمل مقدمة إلى المعهد الإعلامي .

جيهان ، رشتي (١٩٩٣) ، الاسس العلمية لنظريات الأعلام ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

جلال الدين ، شيخ زيادة (١٩٩٤) ، الوظيفة الثقافية للقنوات الفضائية العربية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الأعلام ، جامعة بغداد .

الخوالدة ، وآخرون(١٩٩٥) ، اللعب الشعبي عند الأطفال ودلالاته التربوية في انماء شخصياتهم ،ط١، دار الميسرة ، عمان ، الأردن .

ريد ، هربرت (١٩٥٧) ، الفن اليوم ، ترجمة محمد خيري ، دار المعارف ، مصر.

سليمان ، سناء محمد (٢٠٠٠) ، التفكير اساسياته وانواعه ، عالم الكتب ، القاهرة .

السيد ، فؤاد البهي (١٩٧٩) ، علم النفس الإحصائي ، ط٣، القاهرة ، دار الفكر العربي .

صالح ، قاسم حسين ، (١٩٨٢) ، سيكلوجية أدراك اللون والشكل ، دار الرشيد ،بغداد .

الطائي ، أيمان (٢٠١٣) ، كيف تحدد حجم العينة ، جامعة بغداد ، كلية التربية الرياضية

عبد الحميد ، شاكر (٢٠٠١) ، التفضيل الجمالي دراسة في سيكلوجية التذوق الفني / عالم المعرفة .

عبد الحميد،شاكر.(١٩٧٨).التفضيل الجمالي(دراسة في سيكولوجية، التذوق الفني)،عالم المعرفة،الكويت.

عبد الرحمن ، سعد (١٩٨٩) ، القياس النفسي ، ط١، مكتبة الفلاح الكويت .

عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، عبد الحق، كايد (١٩٩٦) البحث العلمي مفهومه وادواته واساليبه ،ط٣، الرياض ، دار أسامة للنشر والتوزيع.

علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ،القاهرة ، دار الفكر .

عوايجية،حميدة.(٢٠٠٨).اثر الصور الذهنية البصرية في التعرف على الكلمات المكتوبة لدى الحبسي، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الجزائر.

عودة،احمد سليمان؛ ملكاوي،فتحي حسن.(١٩٩٢). اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية، مكتبة الجنابي،ط٢، اربد.

عبد الرحمن ، السيد (١٩٨٨) ، السلوك الانساني وقياس المتغيرات ، ط٣، مكتبة الفلاح الكويت .

فرج ، صفوت ،(١٩٨٠) ، القياس النفسي ، ط١١، دار الفكر العربي

الكبيسي ، كامل ثامر (١٩٨٧) ، سيكلوجية الفرد والجماعة ، ترجمة حامد .

المصري ، محمد عبد الجبار (٢٠١٠) ، اثر اتجاه الفقرة واسلوب صياغتها في الخصائص السيكومترية لمقياس الشخصية حسب مستوى الصحة النفسية ، أطروحة دكتوراة ، جامعة بغداد ابن رشد .

نادر ، سعد عبد الوهاب (١٩٧٦) ، معايير التربية العلمية لمراحل التعليم العام في العراق من خلال الكتب والمقررات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الازهر ، كلية التربية .

ياسين،السيد.(١٩٨٣).الشخصية العربية بين صورة الذات ومفهوم الاخر،ط٣،دار التنوير، بيروت.

دونسيل ، ميرفي (١٩٨٦) علم النفس الفلسفي ، ترجمة سعيد احمد الجكيم ، دار الشؤون الثقافية العمة ، وزارة الثقافة والأعلام ، بغداد .

ريد ، هربرت (١٩٧٥) ، تربية الذوق الفني،دار النهضة العربية.القاهرة.

المينزل ، عبدالله فلاح ، وعرايبة ، عايش موسى (٢٠٠٧) الاحصاء التربوي ،ط٣ ،عمان دار للنشر والتوزيع .

Anderson, B.E(1981) Effet of day- careon cognitive and Socioemotional competence of thirteen – year – old Swedish Scool children . child Development.

Ansatasi,A.(1976) . psychological testing . New York,Macmillon on publishing.

Cronbach,L,J&Gleser,G.C(1970) ,psychological Testing and personal Decision ,2 ed .Urban University of liois press

Eble-(1977) ,Essentials of educational Measarment, Newjersey prentice- hall

Macomber,countery.(2001):The use of mental imagery and its relation to reading attitudes among fourth grade students, un published dissertation, school of education,new york university.

Read.H. (1957), the Art today ,usa Farwcett

مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز "دراسة تحليلية"

إعداد

د/ محمد علي الصويركي

أستاذ مشارك – كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة الملك عبد العزيز

استلام البحث : ٢٠١/١١/٥ **قبول النشر** : ٢٨ / ١١ / ٢٠١٨

الملخص :

هدفت هذه الدراسة الى التعرّف على مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى جامعة الملك عبد العزيز، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة لتحديد مهارات الاستماع اللازمة لطلبة الجامعة، وبناء اختبار مهارات الاستماع لدى طلبة الجامعة، وقد توصلت الدراسة إلى وضع قائمة بمهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لطلاب الجامعة، وأظهرت النتائج أن مستوى اكتساب طلاب الجامعة (عينة البحث) لمهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي كانت جيدة، وأن مستوى التمكن من هذه المهارات يقع ضمن المستوى الجيد. وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث عدداً من التوصيات من أهمها: الاهتمام بتدريس مقررات في الاستماع لمرحلة التعليم الجامعي؛ بهدف التدريب المبكر على مهاراته وإتقانها وفقا لأسس علمية، وتدريب المدرسين على إتقان تلك المهارات، ثم كيفية تنميتها لدى طلابهم.

الكلمات المفتاحية: الاستماع، الإنصات، السمع، المهارة، المرحلة الجامعية.

Abstract :

The aim of this study was to identify the listening skills necessary for academic achievement at King Abdulaziz University. To achieve the objective of the study, the researcher prepared a questionnaire to determine the listening skills required for university students and to build the listening skills test for university students. For university students. The results showed that the level of university students' acquisition of the listening skills required for academic achievement was good, and that the level of mastery of these skills is within the good level. In the light of the results of the study, the researcher made a number of

recommendations, the most important of which are: • To teach courses in listening to the university education stage; to aim at early training in his skills and mastery according to scientific bases; and to train teachers to master these skills and how to develop them among their students.

Keywords: listening, listening, hearing, skill, undergraduate.

المقدمة :

يعد الاستماع من أهم مهارات اللغة، فهو النمط الطبيعي الذي يعتمد عليه الفرد في سلوكه اللغوي، فعن طريقه يكتسب المهارات الأخرى تحدثاً وقراءةً وكتابةً؛ لأنه لا يستطيع نطق الكلمات إلا بعد الاستماع إليها، وتعد القدرة على الاستماع والإنصات من أكثر المهارات اللغوية استخداماً، حيث أن استخدامها يبدأ قبل سواه من المهارات ويستمر بامتداد عمر الإنسان (حسن، ١٩٩٨).

والاستماع سبيل من سبل الفرد لزيادة ثقافته، وتنمية خبراته في المجتمع الذي يعيش فيه، حيث يمده بحصيلة من المعلومات والمفاهيم والأفكار التي تنمي خبراته، وتزيد من ثقافته (جاب الله، ١٩٩٦).

قال تعالى في كتابه العظيم: "والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة، لعلكم تشكرون"(النحل، آية:٨٧). فقد جعل الله للبشر السمع والأبصار والأفئدة لعلهم يشكرون حين يدركون قيمة النعمة، وجعل "طاقة السمع" الأولى بين قوى الإدراك والفهم التي أودعها في الإنسان، وهي طاقة دقيقة وراقية من طاقة البصر، فإذا تعطل أحدهما فقد الإنسان جزءاً كبيراً من حظه من العلم.

وقديماً قال الخطيب الجاهلي قس بن ساعدة الأيادي ينبه عِليَة القوم: "أيها الناس: اسمعوا وعوا..." أي فكروا فيما سألقيه عليكم، واحرصوا على النظر فيه، والعمل به.

الإطار النظري للدراسة :

بما أن اللغة أداة اتصال ولا بد لهذه العملية من مرسل ومستقبل، و"الاستماع" هو نصف عملية الاتصال، وهو من أهم مهاراتها اللغوية، بل هو قراءة مسموعة له مميزات القراءة وفوائدها، وربما يزيد عليها إذا أتقن المستقبل الاستماع والإنصات بعقل واعٍ وفهم المسموع جيداً، وهنا تكتمل فائدة الاستماع في تنمية ثقافة الفرد وزيادة معرفته في جميع مجالاته الحياة، إذن فالاستماع والفهم مهارتان متكاملتان ينبغي أن يتدرب الطلاب عليهما منذ بدء تعلمهم اللغة (المعبر، ٢٠٠٥).

يعد الاستماع أول ما حرك الألسنة بالنطق، وحرك العقول بالتفكير والتأمل، بل إنه أول ما دفع عجلة الوجود كله في مسارها الصحيح، وكان الاستماع والتحدث رفيقي رحلة الحياة على الأرض منذ تكونت الجماعات الأولى، فقام عليها بناء الحضارات،

ونشر الثقافات في عصور لم تتحرك الأقلام فيها بكلمة مكتوبة، ولم تعرف الأعين ولا الألسنة النطق بقراءة الكلمة المنشورة، ونشأت العلاقات بين الأفراد والجماعات المتقاربة، ودالت دول وبقيت آثارها محفوظة في ذاكرة الزمن تتناقلها الأجيال بفضل الاستماع والتحدث (عبد الرحيم، ٢٠٠٠).

ولا شك بأن للغة العربية موقعا مميزا بين المواد الدراسية المختلفة، فهي بمثابة الرأس من الجسد وإحدى الوسائل المهمة في تحقيق المؤسسات التعليمية لوظائفها المتعددة؛ لأن اللغة أهم وسائل الاتصال والتواصل والتفاهم بين المتعلم وبيئته، كما يعتمد عليها كل نشاط يقوم به سواء كان ذلك عن طريق الاستماع أو القراءة أو التحدث أو الكتابة (جاب الله، ١٩٩٦).

وما زال الاستماع هو الرائد الأول لكل نشاط حيوي على الرغم من ظهور القراءة وازدهارها، فالقراءة تنمي القراءة، والاستماع يثبت مهارات الاستماع، والتحدث يزيد التحدث نمواً وطلاقة واستقامة للألسنة وتنشيطاً للفكر، والكتابة تزيد الكتابة رقة وعذوبة وصفاء ووفاء (البشري، ٢٠١٧).

وتؤكد العديد من الدراسات على ضرورة الانتباه لتعليم الاستماع بعد أن أصبح جزءاً أساسياً في معظم برامج تعليم اللغة في الدول المتقدمة حيث يعطى تلميذ المرحلة الابتدائية نحو (ساعتين ونصف إلى خمس ساعات في اليوم) فن الاستماع (يونس وآخرون، ١٩٨١).

وفي ضوء ما سبق يرى البشير (٢٠٠٥) وسعيد (٢٠٠٧) أنه متى ما كانت قدرة المرء على الاستماع مرتفعة ازدادت قدرته القرائية، وأن مهارة الاستماع أساسية لاكتساب مهارة التحدث.

ويرى عصر (١٩٩٩) ومدكور (٢٠٠٢) و(اللحيدان، ٢٠٠٣) بوجود علاقة بين تفوق الطالب في دراسته تبعاً لتفوقه في مهارة الاستماع، فالطالب يمضي معظم سنوات تحصيله الدراسي مستمعاً، وأن الطالب يقضي من الوقت نحو ٥٢،٥% من وقته في الاستماع، وأن (٢٥%) مما يتعلمه الطلاب يتحقق عن طريقه.

ومع هذه الأهمية لمهارة الاستماع إلا أنها لم تلق اهتماماً واضحاً من التربويين، وبقيت مهملة لمدة طويلة في تضمينها في مقررات اللغة العربية في كثير من البلدان العربية، أو في تدريسها (البشير، ٢٠٠٥)، ويدعو التربويون اليوم إلى أهمية تدريس الاستماع في كل مراحل التعليم العام، وعدم تقليصه مع تقدم السلم التعليمي، نظرا لحاجة الطلاب إليه في حياتهم التعليمية وكذلك اليومية؛ ولأنه يعد أحد ركني عملية الاتصال الشفهي التي لا يمكن الاستغناء عنها (عمار، ٢٠٠٠).

يرتبط الاستماع بالعديد من المصطلحات، وهي: (السمع، والسماع، والإنصات، والإصغاء)، وفيما يلي توضيح لكل منها:

السمع: هو التقاط السمع للأصوات بانتباه أو بدون انتباه لها، بقصد أو بدو قصد (الحاوي، ٢٠١٦)، وهو حاسة من حواس الإنسان، وأداته الأذن، قال تعالى: "ختم الله على قلوبهم وعلى سمعهم وعلى أبصارهم غشاوة ولهم عذاب عظيم" (البقرة آية:٧)، والسمع قوة في الأذن يدرك الأصوات، وفعله يقال له السمع (اللحيدان، ٢٠٠٣)، وجاء في (لسان العرب):" السمع: حسّ الأذن، واستمع له وإليه: أصغى، والسمع ما وقر في الأذن من شيء نسمعه (ابن منظور، ١٩٩١)، والسمع: نشاط الأذن المتمثل في تلقي الأصوات وتوصيلها إلى العصب المختص بإدراك الذبذبات الصوتية، وهو فطرة ونشاط لا إرادي (حامد، ٢٠١٦).

السماع: السمع أو السماع هو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، ولا يحتاج إعمال الذهن (شحاته،٢٠٠٥)، فالسماع استقبال الأذن لأي ذبذبات صوتية من مصدر معين دون إعارتها انتباهاً مقصوداً (يونس، ١٩٩٥).

الاستماع: فهو فهم الكلام، والانتباه إلى شيء مسموع سواء كان صادراً من إنسان أو آلة، وترجمته إلى مدلولات معينه (يونس، ١٩٩٥)، ويقصد به أيضاً أنه عملية تركيز وانتباه واهتمام بتلقي الرموز المنطوقة ثم تفسيرها من أجل تحقيق أهدافٍ منشودة قوامها الفهم والاستيعاب والتمييز، وتحتاج إلى تركيز وإعمال الذهن، وغالبا ما يلازمها سكوت وإنصات (حامد،٢٠١٦)، ومن تعريفات الاستماع التربوية تعريف (براون دون): "عملية إنصات إلى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها (الهاشمي والعزازي، ٢٠٠٥).

والسمع يخالف الاستماع، فالأول عملية بسيطة تحدث مجرد تناوب ذبذبات الصوت إلى الأذن، والإحساس بها، من غير قصد (الحاوي، ٢٠١٦)، بينما الاستماع يفترض القصد والنية، التي يترتب عليها التفكير والتدبر في المسموع (كشاش، ٢٠٠٧).

الإنصات: هو تركيز الانتباه على ما يستمع إليه الإنسان من أجل هدف محدد أو غرض يريد تحقيقه، وهو جزء من الاستماع فلا يتم الاستماع الصحيح إلا به.

ومن تعريفاته الأخرى: هو استماع مقصود بتنبه ورغبة وحرص شديد في تحصيل المنصت إليه (يونس، ١٩٩٥)، وهو استماع مستمر مع تركيز الانتباه من أجل تحقيق هدف معين (بورسلي، ١٩٩٩).

والفرق بين الاستماع والإنصات فرق في الدرجة، فالاستماع الجيد لا يأتي إلا من خلال الإنصات، وله أهمية في عملية السماع إذ لا يكتمل فهم المرء وعلمه حتى يجتمع له الاثنان، وإن الاستماع بدون الإنصات لا يحقق السماع الصحيح، إذ أن الإنصات يكون للفهم (حامد، ٢٠١٦)، وقد جاء الجمع بين الاستماع والإنصات في القرآن الكريم، قال تعالى: "وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون"(سورة الأعراف، آية:٢٠٤).

الإصغاء: هو استماع مقصود، وبتنبه، ورغبة، وحرص شديد في تحصيل المنصت إليه (يونس، ٢٠٠١)، ويعرفه أيضاً بأنه: الانتباه والتركيز والإدراك وفهم المعنى المقصود وليس مجرد سماع الأصوات، ولا بد أن يجمع بين الاستماع والإنصات والإصغاء الذي هو الميل بالقلب نحو المتحدث (اللحيدان، ٢٠٠٣)، (عوض والبسطامي،٢٠١٢).

وهناك فرق بين الاستماع والإنصات بحيث يتفق الإنصات مع الاستماع في النوع، ويختلف عنه في الدرجة، وهو أرفع أنواع الاستماع وأهمها، والإنصات الاستماع مع ترك الكلام وفيه زيادة معنى (الحاوي، ٢٠١٦).

أهمية الاستماع وأهدافه.

يرى كل من (منى، ١٩٩٨)، و(عاشور والخوالدة، ٢٠٠٣)، و(المعبر، ٢٠٠٦)، أن للاستماع أهميةً وأهدافاً عديدة، ومنها:

١- يعد الاستماع من مهارات اللغة العربية الأساسية، فإذا اكتسب الطلاب مهارات الاستماع فسوف تجعلهم يتقدمون في مهارات التحدث والقراءة والكتابة.
٢- له أهمية كبيرة في تحصيل المعلومات والمعارف الملقاة في المحاضرات والندوات.
٣- التعود على آداب الحوار كحسن الإصغاء للمتحدث، وأخذ حديثه باهتمام وتوقير، واحترام الآخرين.
٤- تنمية جانب التذوق من خلال الاستماع إلى المادة اللغوية المناسبة.
٥- تنمية عادة الإنصات باعتبارها قيمة اجتماعية وتربوية مهمة.
٦- تنمية القدرة على استخلاص النتائج بين سطور المادة المسموعة.
٧- تكوين أسس التفكير الناقد المستقل عند الطلاب.

أنواع الاستماع.

من أنواع الاستماع كما يرى (مجاور،١٩٨٠) و(المعبر،٢٠٠٦) و(عوض والبسطامي، ٢٠١٢):

١- الاستماع التحصيلي: يتم التركيز في هذا النوع على الانتباه للمادة المسموعة، وربط الأفكار ببعضها، وتحديد معنى المسموع من السياق، وتصنيف الحقائق وتنظيمها، والقدرة على استنتاج النتائج من هذه الأدلة، وهذا النوع يكون في قاعات الدرس والمحاضرات، وفي مواقف التوجيهات وإلقاء التعليمات.
٢- الاستماع الهامشي: ويعنى هذا النوع بمعرفة الخطوط العريضة لما يقال دون الخوض في التفاصيل أو الحكم عليه، ويشوبه خلل في الفهم والنقل، ومعظم استماع صغار السن من هذا النوع.
٣- الاستماع من أجل المتعة: ويتضمن الاستماع لمحتوى المادة المسموعة وتقدير ما يقدمه المتكلم، وتحديد منهج المتكلم في التحدث وميزاته، والتأثير بصوت المتحدث والاندفاع معه شعوريا، ويدخل في هذا النوع الاستماع من أجل التذوق.

٤- الاستماع الناقد: وهو استماع يعتمد على مناقشة ما يسمع من المتحدث وإبداء الرأي فيه بناء على خبرته أو خبرات الآخرين بأسلوب علمي سليم.
٥- الاستماع المستجيب: وهذا النوع يكون فيه المستمع مشتركاً في الحديث كما في المناقشة، فالمستمع يستمع إلى ما يقال ويبدي رأيه.

معوقات الاستماع:

إن الاستماع الدقيق أمر جوهري في الاتصال، فضعف القدرة على الاستماع يؤدي إلى تعويق الكلام عن القيام بوظيفته، ومن ثم فشل عملية الاتصال، ونستطيع هنا أن نجد عدة معوقات للاستماع ينبغي أخذها بعين الاعتبار وهي: كما يراها يونس (١٩٩٩):

١- **التشتت:** ينبغي على المستمع أن يصر على متابعة تفكير المتحدث في شغف مبتعداً ما أمكن ذلك عن المنعطفات التي تبعده عن تتبع الفكرة.
٢- **الملل:** ينبغي أن يكون المستمع شغوفاً ومستقبلاً نشطاً حتى إذا لم يجد ما يشجع شغفه استمر في الاستماع أيضاً.
٣- **عدم التحمل:** ينبغي للمستمع أن يكون مثابراً وصابراً، وأن يتعود على التحمل والإنصات والمتابعة والتفاعل.
٤- **التحامل:** لا يتوقع المستمع الجيد الكمال اللغوي للمتحدث، ولكنه لا ينصرف عن أفكار الكاتب.
٥- **البلادة:** يحتاج الاستماع الجيد إلى كل النشاط العقلي للمستمع، لذلك ينبغي أن يستحث نفسه دائما على فهم الحديث.
٦- **التسرع في البحث عما هو متوقع:** يميل كثير من الناس إلى أن يسمعوا ما يتمنون سماعة، وبدلا من الانتظار حتى يكمل المتحدث فكرته، ينصرفون عن الاستماع لمجرد عدم تحقيق ميلهم وما هو متوقع.

وقد ذهب العديد من الباحثين التربويين إلى ضرورة تعليم مهارات الاستماع، ونقلا عن كشاش (٢٠٠٧) بأن برات (Pratt) وهولو (Hollow) وكانفيلد (Canfield) يرون بأن اكتساب مهارات الاستماع الجيد أمر ممكن، ويتم عن طريق التعليم.

وبناء على ما سبق، تبين بعض الدراسات أن مهارة الاستماع لم تنل ما تستحق من دراسة واهتمام، بينما يلعب الاستماع دور الخادم لجميع المهارات الأخرى من القراءة والكتابة والمحادثة، وهو تربة خصبة تنمو منه بقية المهارات كلها، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لبيان أهمية تنمية وتدريس مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي في مختلف مراحل التعليم خاصة الجامعية.

مشكلة الدراسة.

يعد الاستماع إحدى المهارات اللغوية الأربع المعروفة، ولا شك بأن أدبيات تدريس اللغة العربية يكمن في تنمية مهارات اللغة الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة،

والكتابة لدى الطلبة وإتقانهم لها في المجال العملي، ومنهم من خص تعليم مهارة الاستماع بالذات المزيد من العناية؛ لأنها تعد المهارة الأهم من بين المهارات الأربع، فضلاً على وجود علاقة تبادلية وتكاملية بينها وبين بقية المهارات (البشري، ٢٠١٧).

وقد لاحظ الباحث من خلال عمله في مجال التدريس مدى ضعف الطلبة في مهارات الاستماع اللازمة لتحقيق النجاح الدراسي والتفوق فيه؛ وهذا الأمر يؤثر بصورة سلبية على نتائجهم في مختلف المواد الدراسية، ومن خلال تحديد مشكلة الدراسة في ضرورة الكشف عن مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز من أجل المساهمة في تملك هذه المهارات لدى الطلبة ومساعدتهم على الفهم والتمييز والنقد والتذوق، وبذلك يتم تحقيق أهداف الجامعة المرجوة من تدريس مقررات اللغة العربية.

أسئلة الدراسة.

تسعى هذه الدراسة إلى معرفة مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز؟

٢- ما مدى امتلاك طلبة جامعة الملك عبد العزيز لمهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي؟

٣- ما مدى قدرة طلبة جامعة الملك عبد العزيز على الاستماع الجيد داخل المحاضرة؟

أهداف الدراسة.

١- تحديد مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز وتقويم مستوى الطلاب في ضوئها، لقياسها وتنميتها بعد ذلك.

٢- التعرف على مدى قدرة طلبة جامعة الملك عبد العزيز على الاستماع الجيد داخل المحاضرة من خلال قياس مهارات الاستماع المعدة لهم.

٣- من المتوقع أن تعود نتائج هذه الدراسة بالفائدة على مؤلفي مقررات اللغة العربية ومدرسيها في إجراء الحوار والمناقشة بشأن نتائجها، وإمكانية تنفيذها.

٤- تتيح الفرصة للباحثين في مهارات الاستماع للقيام بدراسات مشابهة في كليات جامعية أخرى.

أهمية الدراسة.

يتوقع الباحث أن تسهم هذه الدراسة فيما يلي:

١- للدراسة أهمية نظرية تتمثل في تقديم قائمة بمهارات الاستماع اللازمة لتحقيق التفوق الدراسي لدى طلبة الجامعة، ويمكن الاستفادة منها في وضع البرامج التعليمية لهؤلاء الطلاب.

٢- يمكن أن تساعد نتائج الدراسة القائمين على التعليم الجامعي في تحديد مهارات الاستماع اللازمة لتحقيق التفوق الدراسي لدى الطلبة والسعي على تنميتها.

٣- محاولة حث مدرسي اللغة العربية على الاهتمام بهذه المهارة لأهميتها في فهم واستيعاب جميع المباحث الدراسية.

محددات الدراسة.

تقتصر هذه الدراسة على ما يلي:

١- تناولت الدراسة عينة من الطلاب الذين يدرسون في قسم المواد العامة بكلية الآداب بجامعة الملك عبد العزيز.

٢- تجديد قائمة لمهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي تضمنت خمس مهارات رئيسة تفرع عنها نحو (٢٥) مهارة فرعية.

٣- تمت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ الموافق ٢٠١٧/٢٠١٨م.

٤- اعتمدت الدراسة على الأدوات التالية: قائمة بمهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي، واختبار لقياس مهارات الاستماع.

مصطلحات الدراسة.

اشتملت هذه الدراسة على بعض المصطلحات التي ينبغي تعريفها إجرائياً، وذلك على النحو الآتي:

المهارة: تعرف بأنها السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال، مع الاقتصاد في الجهد المبذول (قورة وسنجي وأبو البن، ٢٠١١).

الاستماع: وهو عملية تتطلب جهداً يبذله المستمع في متابعة المتحدث، وفهم معنى ما يقوله من أفكار، واختزان أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمر، والربط بينها (مجاور، ١٩٨٣).

وهو إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، وفهم مدلول هذه الرموز، وإدراك الوظيفة الاتصالية (الرسالة) المتضمنة في الكلام المنطوق، وتفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع، وقيمه، ومعاييره، ونقد هذه الخبرات، وتقويمها، والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك (مدكور، ٢٠٠٢).

وهو العملية التي نستعملها في تحويل اللغة المنطوقة والأصوات المختلفة إلى معاني داخل العقل الإنساني (Lundsteen,1979).

التعريف الإجرائي: مجمل نشاطات الاستماع التي يؤديها طلبة جامعة الملك عبد العزيز والتي تستلزم الانتباه، والاهتمام، ومتابعة ما يقوله المتحدث لهم، والحكم عليه، والاستفادة منه في اكتساب المعارف والحقائق والمعاني والأفكار والاستجابة لها بما يكفل الاندماج في العملية التعليمية بشكل فعّال، وبما يحقق التفوق الدراسي لطلبة الجامعة.

الدراسات السابقة.

قام جاب الله (١٩٩٦) بدراسة لمعرفة مهارات الاستماع اللازمة للنجاح في جامعة الزقازيق بمصر، ومن الأدوات التي استخدمت في الدراسة قائمة بمهارات الاستماع، واختباراً لقياس تلك المهارات، وأظهرت النتائج أن تمكن طلاب الجامعة من مهارات الاستماع يقع ضمن المستوى المتوسط، وأن هناك اختلافاً بين الطلاب في اكتساب المهارات يرجع إلى تنوع تخصصاتهم، مع عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي ومستوى اكتساب مهارات الاستماع.

أما دراسة عميرة (٢٠٠٣) فقد تناولت فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد وكفايات تدريسها لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية في ضوء المدخل التواصلي، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج المقترح في تحقيق أهداف الدراسة التي تتمثل في: تنمية مهارات الاستماع الناقد وكفايات تدريسها لدى هؤلاء الطلبة، وتعرف على مهارات الاستماع الناقد وكفايات تدريسها الواجب توافرها لديهم.

وقام الزغاط (٢٠٠٥) بدراسة لتقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للاستماع، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ضعف بائن في مهارة الاستماع لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وأوصى الباحث بضرورة منح مهارة الاستماع مزيداً من الاهتمام من خلال تضمينها في الكتب الدراسية، أو من خلال استخدام أساليب تربوية حديثة في تدريسها.

وقامت فطنة المستريحي (٢٠٠٦) بدراسة أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع الناقد والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وكشفت نتائج الدراسة عن دور الاستماع الناقد في تنمية التذوق الأدبي لدى الطلبة.

وقام الناقة والشيخ (٢٠٠٩) بدراسة بهدف التعرف على مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع في منطقة خان يونس بفلسطين، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود تدنٍ في مستوى الطلاب في جميع مهارات الاستماع المطلوبة ما عدا مهارة ترتيب الأفكار الواردة في النص المسموع، وأوصت الدراسة بضرورة إيلاء مهارة الاستماع مزيداً من الأهمية سواء من خلال تضمينها في الكتب الدراسية، أو من خلال استخدام الأساليب الحديثة في تدريسها.

وقام قورة وسنجي وأبو لبن (٢٠١١) بدراسة حول مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية، وكشفت نتائج الدراسة على ضرورة الاهتمام بتدريس مقررات الاستماع لمرحلة التعليم الجامعي بهدف التدريب المبكر على مهاراته وإتقانها وفقاً لأسس علمية، وتفعيل دور الأنشطة الصفية وغير الصفية بما يساعد على صقل مهارات الاستماع لدى طلبة الجامعة، وأن مهارات الفهم حصلت على نسبة مئوية عالية عن بقية المهارات الثلاث في القائمة، مع وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة في اختبار مهارات الاستماع لدى الطلبة ولصالح الكليات العلمية، وذلك على مستوى جميع المهارات، حيث تفوقوا في مهارات الاستماع الناقد.

وقام عبد القادر (٢٠١٣) بدراسة برنامج قائم على القصص الإلكترونية لتنمية مهارات الاستماع النشط وأثره في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالمرحلة الابتدائية، وكشفت النتائج إلى أن الاستماع النشط يزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم، وينعكس على تحصيلهم العلمي.

وقام (البشري، ٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى تعرّف على مدى تضمين مهارات الاستماع في كتب اللغة العربية المقررة على طلبة المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية مقارنة مع مهارات اللغة الأخرى، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتحليل جميع الأنشطة الواردة في كتب الطالب، وكتب النشاط المقررة على طلبة المرحلة المتوسطة في صفوفها الثلاثة، مستخدماً أسلوب تحليل المحتوى، وقد أظهرت الدراسة قصوراً في تضمين مهارة الاستماع في تلك الكتب، حيث احتلت مهارة الاستماع الترتيب الأخير من بين مهارات اللغة، ولم تتجاوز نسبة تضمينها (٧،٩٠%)، كما أظهرت النتائج عدم وجود توازن في نسبة توزيع مهارات اللغة العربية في الكتب المقررة.

التعقيب على الدراسات السابقة.

يتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة أنها اتفقت مع الدراسة الحالية في بعض الجوانب ومنها: أن الاستماع لا يلقى الاهتمام اللازم من قبل التعليم العام أو التعليم الجامعي، وأن هناك ضعفاً شائعاً في مدى تمكن الطلاب من مهارات الاستماع، وأن التدريب على مهارة الاستماع يؤدي الى التحسن في بعض المهارات الأخرى، واستخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام بعض البرامج لتنمية مهارات الاستماع مثل استراتيجيات التعلم، والأنشطة اللغوية، والمدخل التواصلي، وأثبت بعضها فاعلية البرامج المقترحة في تنمية الاستماع.

وقد أفاد الباحث من تلك الدراسات في اتباع المنهج المستخدم، وبناء أداة للدراسة، وإجراءات الصدق والثبات، وصياغة أسئلة الدراسة، وتفسير النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة.

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على مراجعة وتجميع الحقائق والمعلومات من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تتحدث عن مهارات الاستماع، ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها، من أجل إعداد الإطار المفاهيمي الواضح عنها، وكيفية تنميتها لدى طلاب المرحلة الجامعية.

وقد تم إعداد استبانة لتحديد مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة الجامعة والتي تتضمن العديد من المحاور والمهارات الفرعية، وبناء اختبار مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي، وفي إطار المنهجية المستخدمة سوف يتم رصد وتحليل وتفسير الجهود العلمية والاتجاهات العالمية في هذا المجال.

مجتمع الدراسة.

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الذين يدرسون مقررات اللغة العربية (١٠١) و(٢٠١) في قسم المواد العامة بجامعة الملك عبد العزيز للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٧هـ/٢٠١٨/٢٠١٧م، والبالغ تعدادهم نحو (٣٠٨٨) طالباً حسب إحصاءات نظام الأودس بالجامعة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٢٤٣) طالبا، تم اختيارهم بطريقة قصدية من طلاب الانتظام الذين يدرسون اللغة العربية في قسم المواد العامة، وهم يمثلون ما نسبته ٢٠% من مجتمع الدراسة، حيث تم اختيار (٨٨) طالباً من شعبة (HRB)، و(٩٠) طالباً من شعبة (F2M)، و(٦٥) طالباً من شعبة (C2E).

أدوات الدراسة:

لإجراء الدراسة تم تصميم الأدوات التالية:

أولاً: أعد الباحث استبانة خاصة لتحديد مهارات الاستماع اللازمة لطلاب الجامعة، وتطلب تحديد هدفها، ومصادر بنائها، ومحاورها، والمهارات التي تتبع كل محور منها.

صدق الأداة.

للتحقق من صدق الأداة، تم عرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من الخبراء والمختصين في المناهج وطرائق التدريس، واللغة العربية للنظر فيها، والتأكد من مناسبتها للأهداف التي وضعت من أجلها، وطلب منهم إبداء الرأي في الاستبانة، من حيث مدى مناسبة المهارة الرئيسية، ومدى انتماء المهارة الفرعية لها، ومدى صحة الصياغة اللغوية.

وبتحليل البيانات عن طريق حساب نسب الاتفاق بين المحكمين باستخدام النسب المئوية، تم اختيار المهارات التي تراوح اتفاق المحكمين على أهميتها للطلبة ما بين (٨٠%-١٠٠%)، وفي ضوء أراء السادة الخبراء والمحكمين وملاحظاتهم تم صياغة الاستبانة في شكلها النهائي، وتم إجراء التعديلات المطلوبة، وتم التوصل إلى قائمة بمهارات الاستماع اللازمة لطلبة الجامعة تألفت بصيغتها النهائية من خمس مهارات رئيسية تفرع عنها نحو (٢٥) مهارة فرعية.

ثانياً: بناء اختبار مهارات الاستماع لدى طلبة الجامعة: حيث صمم بهدف قياس مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلاب الجامعة (عينة البحث).

تكوَّن الاختبار من (٢٠) عشرين سؤالاً من الأسئلة الموضوعية في صورة الاختيار من متعدد، ولكل سؤال أربع بدائل واحدة منها إجابة صحيحة، وقد خصص لكل سؤال درجة واحدة فقط، ويصبح الطالب مكتسباً للمهارة إذا حصل على درجة ٨٥-١٠٠%، وجيدا إذا حصل على ٧٠-٨٤%، ومتوسطاً إذا حصل على ٥٠-٦٩%، وفاقداً للمهارة إذا حصل على أقل من ٥٠%، وقد أعدت ورقة إجابة خاصة بهذا الاختبار.

تم اختيار نص أدبي لبناء الاختبار، وهو من النصوص الأدبية التراثية، وقد امتاز ببراعة مطلعه، ولمبدئه روعة تستهوي القلب، فهو عذب اللفظ، حسن السياق، صحيح المعنى، يقع من قلب السامع أو القارئ موقعه الحسن، واضح المعاني والأفكار، دون غموض أو تكلف.

وقد تم تطبيق الاختبار مع الطلاب في قاعة المحاضرة، مع إيضاح هدف الدراسة والغاية منها، وقد حرص الباحث على سيادة روح الود والألفة والاحترام مع الطلاب، وتوفير الوقت والمكان المناسبين لهم، مستعيناً في ذلك بزميلين له، وقد سار التطبيق وفق ما يلي:

- توزيع تعليمات الاختبار على الطلاب، منفصلة عن أسئلة الاختبار، حيث تم قراءتها معهم ومشاركتهم في فهمها أولاً.
- قراءة الباحث للنص الاستماعي الواحد مرتين، في المرة الأولى يتخللها توضيح بعض ما يكون غامضاً، أو موضع تساؤل من بعض الطلاب، مع الحرص ألا يكون في هذا التوضيح أو التفسير أدنى إجابة لبعض أسئلة الاختبار، وإنما كان ذلك بهدف تذليل معوقات الانسماعية في نصوص الاختبار.
- قراءة النص مرة ثانية بعد المرة الأولى مباشرة، ثم يعقبها إجابة الطلاب عما يتصل به من أسئلة في الاختبار، فور عملية الاستماع.
- استغرق زمن تطبيق الاختبار بتعليماته وباستماع نصوصه، والإجابة عنه خمس عشرة دقيقة.

صدق الاختبار.

تم تحديد صدق الاختبار بدلالة صدق المحتوى، حيث تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين والمختصين للنظر في البدائل المقترحة، وسلامة الصياغة اللغوية، ودقة تعليمات الاختبار ومدى وفائها- وصلاحية أسئلة الاختبار للمهارات التي تقيسها، ومدى ارتباطها بنصوص الاستماع موضع الاختبار، ومناسبة المفردات لطلاب عينة الدراسة، وعلى ضوء ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات المطلوبة من حذف، وتعديل، وإضافة، حتى أصبحت الفقرات وبدائلها أكثر ملاءمة لمستوى الطلاب، ولأهداف الدراسة.

تم حساب معامل الصدق الذاتي للاختبار عن طريق الجذر التربيعي لمعامل ثباته فبلغ (٨٠%)، أما صدق مفردات الاختبار عن طريق حساب معامل ارتباط المفردة مع الدرجة الكلية للاختبار بدون المفردة فقد جاء دال إحصائياً عند مستوى (٠،٠١) مما يدل على صدق الاختبار وصدق أسئلته في قياس ما وضعت لقياسه من مهارات الاستماع لدى طلاب الجامعة.

ثبات الاختبار.

بغرض التأكد من ثبات الاختبار تم تطبيق معادلة كيودر - ريتشاردسون (K-S-20) على جميع فقرات الاختبار، وأظهرت النتائج أن معامل التجانس الداخلي بلغ (٠,٨٢)، وهي قيم ثبات مقبولة لأغراض تطبيق الاختبار، وبذلك أصبح صالحا للتطبيق.

المعالجات الإحصائية

عولجت البيانات التي جمعت بواسطة أداة التحليل باستخدام الحاسوب من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS) وقد جرى في ذلك استخراج التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، للإجابة عن أسئلة الدراسة، والوصول إلى نتائجها، ومن ثم جرى مناقشتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها.

سعت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تمكن طلاب جامعة الملك عبد العزيز من مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي، وسيتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة:

أولاً: نتائج السؤال الأول: نص السؤال الأول على: ما مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز؟

ولتحقيق هذا الهدف تم بناء استبانة لتحديد مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلاب الجامعة، وبعد التأكد من صدقها وثباتها، تم التوصل الى قائمة بمهارات الاستماع اللازمة، وجاءت على الوجه التالي:

جدول (١)

النسب المئوية لمهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز.

المهارة	المهارات الفرعية	النسبة المئوية
أولاً- مهارة الفهم	١- أن يحدد الفكرة العامة للنص المسموع. ٢- القدرة على حصر الذهن، وتركيزه فيما يستمع إليه. ٣- أن يحدد الفكرة العامة للنص المسموع. ٤- أن يحدد الأفكار الرئيسية	٨٠% ٨٥% ٩٠%

	للنص المسموع.	%٨٩
	٥-استخدام إشارات السياق الصوتية للفهم.	%٦٨
	٦- أن يحدد الأفكار الجزئية المكونة لكل فكرة رئيسية.	%٨٢
	٧- أن يميز بين الأفكار المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة به.	%٦٠
٢- مهارة الاستيعاب:	١- القدرة على تلخيص ما يستمع إليه.	%٨٥
	٢- القدرة على فهم المعاني والمفردات من خلال السياق المسموع.	%٨٠
	٣- القدرة على استنتاج أهداف النص المسموع.	%٦٧
	٤- القدرة على تصنيف الأفكار التي تعرض لها المتحدث.	%٨٦
٣- مهارة التذكر:	١- القدرة على ترتيب أفكار النص المسموع.	%٨٥
	٢- ربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة.	%٨٨
	٣- القدرة على تذكر بعض المعلومات الواردة في النص المسموع.	%٦٨
	٤- القدرة على تحديد الأفكار وفقا لتتابعها المسموع.	%٨٩
٤- مهارة التذوق والنقد:	١- حسن الاستماع والتفاعل مع المتحدث.	%٦٠
	٢- القدرة على مشاركة المتحدث عاطفياً.	%٧٥
	٣- القدرة على تمييز نواحي القوة والضعف في النص المسموع.	%٨٧
	٤- القدرة على إصدار الأحكام على النص المسموع قبولاً أو رفضاً.	%٥٦
	٥- استنتاج ما بين أفكار النص المسموع من توافق أو تناقض.	%٦٨

	٦- القدرة على التنبؤ وحسن التوقع بما سينتهي إليه النص المسموع.	٥٨%
٥- مهارة التفكير التقويمي.	١- يقوم الكلام المسموع من حيث الأسلوب، ودقة المعلومات، والإلقاء. ٢- أن يطبق القراءة الجهرية على المتحدث. ٣- نقد طريقة التعبير عن المعنى المطلوب من حيث صحة العبارة، وجودة الصوت، والمشاعر المطلوبة. ٤- التمييز بين الصواب والخطأ في المسموع.	٥٩% ٦٠% ٥٥% ٦٥%
المعدل العام		٧٣،٨%

نتبين من الجدول (١) بأن المهارة المتفرعة عن مهارة الفهم وهي: مهارة إدراك الفكرة العامة التي يدور حولها النص المسموع جاءت في المرتبة الأولى وبنسبة بلغت٩٠%، بينما حصلت مهارة نقد طريقة التعبير عن المعنى المطلوب من حيث صحة العبارة، وجودة الصوت، والمشاعر المطلوبة على المرتبة الأخيرة وبنسبة بلغت ٥٥%.

وقد بلغ عدد المهارات الرئيسة (٥) مهارات، ويتبعها مهارات فرعية بلغ عددها نحو (٢٥) مهارة فرعية، وهي المهارات اللازمة للتفوق الدراسي لطلاب الجامعة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: ما مدى امتلاك طلبة جامعة الملك عبد العزيز لمهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي؟

تم تطبيق اختبار مهارات الاستماع لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لعينة الدراسة في اختبارات مهارات الاستماع لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز.

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %
١	الفهم.	٦،٧٦٥	١،١٣٤	٧٥،١٠
٢	التمييز.	٧،٠٧٥	١،٠٠٨	٧٨،٦٨
٣	الاستماع الناقد.	٧،٢١٩	١،٢٤٩	٨٠،٢٠
٤	الاستماع التذوقي.	٥،٩٢١	١،٤١٣	٦٥،٨٠

٥	التفكير التقويمي.	٥،٣٢٠	١،٥١٣	٦٣،٧٧
المجموع		٦،٤٦٠	١،٢٦٣	٧٢،٧١

يبين الجدول رقم (٢) البيانات الوصفية من حيث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي في اختبار مهارات الاستماع لعينة الدراسة في الجامعة، وقد جاءت تلك النتائج بأعلى متوسط حسابي في مهارة الاستماع الناقد بلغ (٧،٢١٩) وانحراف معياري قدره (١،٢٤٩)، بينما كان الوزن النسبي لتلك المهارة (٨٠،٢٠%)، أما أقل قيمة فكانت في مهارة التفكير التقويمي بمتوسط حسابي وقدره (٥،٣٢٠) وانحراف معياري بلغ (١،٥١٣)، ووزن نسبي قدره (٦٣،٧٧%)، بينما جاء إجمالي المهارات بمتوسط حسابي قدره (٦،٤٦٠)، وانحراف معياري قدره (١،٢٦٣)، ووزن نسبي قدره (٧٢،٧١%)، أي أن مستوى اكتساب الطلاب لمهارات الاستماع كان جيداً.

يلاحظ من الجدول السابق أن طلاب الجامعة (عينة الدراسة) قد تفوقوا في مهارة الاستماع الناقد، والتي تعد من المهارات اللازمة للدراسات العلمية؛ لأنها تعتمد على التمييز بين الأشكال والأحجام والأدوات الموجودة بالمحتوى العلمي للمقررات المختلفة في الجامعة مثل الكيمياء والفيزياء والهندسة والرياضيات، حيث يعرف الاستماع الناقد بأنه: قدرة الطالب على إبداء الرأي في كل ما يسمعه بشكل ناقد، ويميز فيه بين الحقائق، والآراء، والأفكار، ويتعرف على توجهات المتحدث وميوله ودقة استدلاله، ومهارة الاستماع الناقد تعد من المهارات اللازمة لفهم المعادلات الرياضية، والتصاميم الهندسية، والتفاعلات الكيميائية، والوظائف الخاصة بالأجهزة البيولوجية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أثر التفكير العلمي المنظم الذي تكسبه المواد الدراسية العلمية للطلاب لأنها تعتمد على الرسوم التخطيطية، والمعادلات، وخرائط المفاهيم العلمية، كما أن إمكانية تفوق الطلاب في الدراسة نابع من تفوقهم في مهارات الاستماع.

كما تميز طلاب الجامعة (عينة الدراسة) في مهارتي الفهم والتمييز اللازمتين لدعم الاستماع الناقد حيث كان متوسط مهارات الفهم (٦،٧٦٥)، بينما كان متوسط مهارات التمييز (٧،٠٧٥)، وهي متوسطات ذات دلالة مرتفعة، وأن اكتساب مهارات الاستماع له أهمية من ناحية ارتباطه بالفهم، الذي يساعد الطالب على توسيع ثروته اللغوية لكثرة ما يصل الى سمعه من أصوات ومفردات، والتي تنعكس إيجابياً على القراءة التي تصبح سلسة ومرنة وحيوية.

أما مهارة التذوق والتي تعرف بأنها قدرة المستمع على إبداء رأيه في المادة المسموعة وتذوق مضامينها ومدى دقتها البلاغية، فقد جاءت قبل المرتبة الأخيرة بالنسبة لطلاب الجامعة (عينة الدراسة)، وهذه النتيجة مقبولة؛ إذ أن مهارة التذوق تميز مجموعة من طلاب الدراسات الأدبية؛ لأنها من أساسيات فهم الشعر والنثر على حد سواء، وتذوقه.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسات سعيد (٢٠٠٣) والطحان (٢٠٠٣) وكشاش (٢٠٠٧) وقورة وسنجي وأبو لبن (٢٠١١) التي أكدت أن الاستماع الجيد هو أساس التعلم الجيد، وأن للأنشطة الموجهة والمناسبة والمتنوعة التي تقدم للطالب تلعب دوراً كبيراً في اكتسابه مهارات الاستماع والتحدث.

كما تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة جاب الله (١٩٩٦) التي أكدت ارتفاع نسبة تمكن الطلبة من مهارات الاستماع بسبب إتقانهم لهذه المهارات مع طبيعة ما يدرسونه ويتدربون عليه من مواد أدبية وعلمية ومنطقية، والتي تربي فيهم مهارات التحليل والتعليل والاستنتاج، والبحث في النتائج والحلول المناسبة لما يواجهون من مشكلات، أو ما يعرض عليهم من مقترحات.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: ما مدى قدرة طلبة جامعة الملك عبد العزيز على الاستماع الجيد داخل المحاضرة؟

تم تطبيق اختبار مهارات الاستماع لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لعينة الدراسة في اختبارات مهارات الاستماع لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز.

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %
١	الفهم.	٣،٢٣٠	٠،٤٤٠	٨٠،٩٣
٢	التمييز.	٣،٣٢٠	٠،٤٧٠	٨٢،٨٢
٣	الاستماع الناقد.	٣،٠٢٠	٠،٥٦٢	٧٥،٦٢
٤	الاستماع التذوقي.	٢،٧٣٩	٠،٥٧٧	٦٨،٣٦
٥	التفكير التقويمي.	٢،٢٢٥	٠،٦٤٣	٦٧،١١
المجموع		٢،٩٠٦	٠،٥٣٨	٧٤،٩٦

يبين الجدول رقم (٣) البيانات الوصفية من حيث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي في اختبار مهارات الاستماع لعينة الدراسة في جامعة الملك عبد العزيز، وقد جاءت تلك النتائج بأعلى متوسط حسابي في مهارة التمييز بلغ (٣،٣٢٠) وانحراف معياري قدره (٠،٤٧٠)، بينما كان الوزن النسبي لتلك المهارة (٨٢،٨٢%)، أما أقل قيمة فكانت في مهارة التفكير التقويمي بمتوسط حسابي وقدره (٢،٢٢٥) وانحراف معياري بلغ (٠،٦٤٣)، ووزن نسبي قدره (٦٧،١١%)، بينما جاء إجمالي المهارات بمتوسط حسابي قدره (٢،٩٠٦)، وانحراف معياري قدره (٠،٥٣٨)،

ووزن نسبي قدره (٧٤،٩٦%)، أي أن مستوى التمكن لتلك المهارات لدى طلاب الجامعة (عينة البحث) يقع ضمن المستوى الجيد.

ونتبين من النتائج مدى صدق استنتاجات الطلاب في تقدير مدى استخدامهم للمهارات التي تناسب المحتوى العلمي للمهارات التي يحتاجونها، حيث جاءت مهارات التمييز والفهم والاستماع الناقد في المقدمة، بينما احتلت مهارتا الاستماع التذوقي والتفكير التقويمي ذيل القائمة.

وتدل النتائج على مدى احتياج الطلاب في مختلف اختصاصاتهم العلمية والأدبية لاستخدام جميع أنواع مهارات الاستماع من التمييز والفهم والاستماع التذوقي والاستماع الناقد والتفكير التقويمي، وعلى مدى وعيهم وحاجتهم لامتلاك تلك المهارات واستخدامها في حياتهم العلمية والعملية؛ لأنهم يعيشون في عصر الانفجار المعرفي، وعصر الوسائط المتعددة، وعصر الإنترنت، ولا بد فيه من التسلح بمهارات الاستماع المختلفة حتى لا يقعوا ضحية للدعاية الإعلامية، ويتعاملون بمهنية مع المعلومات والأخبار.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة من تفوق الطلاب في مستوى اكتساب مهارات الاستماع بصفة عامة إلى طبيعة الدراسات العلمية التي يتلقاها بعض الطلاب التابعين للكليات العلمية، وكثرة حلقات النقاش مع أساتذتهم، ودور الأنشطة الثقافية الصفية وغير الصفية، واكتسابهم الثروة اللغوية، مما يؤدي إلى فعالية الرسالة المسموعة بين المرسل والمستقبل.

وتتفق هذه نتيجة مع دراسة كل من إيمري (Emery ,1991) ودراسة إلياس وبيهي (Elias, pihie 1999) والتي أكدت أن نسبة ٤٠% من طلاب الجامعة يمتلكون مهارات استماع تؤهلهم للتواصل الجيد والاستقبال الفعال مع المقررات الدراسية، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة قورة وسنجي وأبو البن (٢٠١١) والتي أوصت بتدريس مقررات الاستماع لمرحلة التعليم الجامعي؛ بهدف التدريب المبكر على مهاراته وإتقانها وفقاً لأسس علمية، وتفعيل دور الأنشطة الثقافية الصفية وغير الصفية بما يساعد على صقل مهارات الاستماع لديهم، والاهتمام بتقييم مهارات الاستماع، ورصد درجات خاصة لها ضمن المقررات الدراسية، والسعي إلى إضافة مقررات الاستماع إلى أقسام اللغة العربية وإلى كليات تدريب الطلاب المعلمين من أجل إتقان تلك المهارات، ثم العمل على كيفية تنميتها لدى الطلاب في المستقبل.

ولكن نتيجة الدراسة تتعارض مع نتائج دراسة جاب الله (١٩٩٦) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي وبين مستوى اكتساب مهارات الاستماع، بمعنى أن مهارات الاستماع لا تلعب دوراً بارزاً في عملية التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة، وأن الطلاب يعتمدون على مهارات أخرى في

تحقيق نجاحهم الدراسي، ويأتي في مقدمتها: القراءة، والاطلاع، والتلخيص، ومذاكرة كل ما هو مكتوب أو مدون.

أما عن سبب ضعف الطلاب في مهارات التفكير التقويمي فيعزوها الباحث إلى ضعف الطلاب في التدرب على مهارات التفكير بشكل عام في مراحل التعليم العام، وكذلك في مرحلة التعليم الجامعي، وعدم الاهتمام بتنمية تلك المهارات لديهم، مما يجعلهم عاجزين عن تحليل النص المسموع الموجه لهم، وإدراك ما يتضمنه من أفكار وآراء، والقدرة على الاستنتاج وإصدار الأحكام، مع العلم بأن المؤسسات التعليمية والتربوية الحديثة تنادي بضرورة العمل على تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الحاوري، ٢٠١٦) التي ترى أن النقص في امتلاك مهارات الاستماع الناقد سبب من أسباب إخفاق الطلاب في التعليم الجامعي وفي بناء العقلية العلمية، ويحول بينهم وبين كتابة خلاصة دقيقة لما يسمعونه من المحاضرات والدروس، ويجعلهم يعانون من ضعف ملكة النقد والتحليل الواضح، وكذلك مع دراسة (الناقة والشيخ، ٢٠٠٩) التي أظهرت نتائجها مدى تدني مستوى طلاب العينة في جميع مهارات الاستماع المطلوبة.

التوصيات والمقترحات.

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة اهتمام الباحثين بمهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي في المرحلة الجامعية وفي مرحلة التعليم العام.
- عمل برامج ودورات تدريبية للمدرسين حول أهمية تدريس وتنمية مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي في جميع المراحل التعليمية بدءاً من رياض الأطفال وانتهاء بالجامعة.
- توجيه وحث مدرسي اللغة العربية في المرحلة الجامعية على تنمية مهارات الاستماع لدى الطلاب من أجل تحقيق التفوق الدراسي.
- التأكيد على مؤلفي كتب اللغة العربية في المرحلة الجامعية بضرورة مراعاة جميع مهارات اللغة العربية وخاصة الاستماع منها عند التأليف.
- ضرورة تنمية مهارات آداب الاستماع الجيد لدى طلاب الجامعة.
- ضرورة أن يكتسب طلاب الجامعة مهارة الاستماع الناقد، والتي تزودهم بالوعي والإدراك لمغزى ما يستمعون إليه، والقدرة على إصدار حكم صحيح بشأنه.

المراجع :

ابن منظور، محمد بن مكرم (١٩٩١). لسان العرب. بيروت: دار صادر.

أولا: المراجع العربية.

البشري، محمد شديد (٢٠١٧). مهارة الاستماع في كتب اللغة العربية المقررة على طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، مج (١٨)، العدد (١)، ص ٢١٧-٢٤٢

البشير، أكرم عادل (٢٠٠٥). مهارة الاستماع في منهاج اللغة العربية لصفوف الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في الأردن. المجلة التربوية. جامعة الكويت. المجلد(٢٠)، العدد (٧٧)، ٩٩-١٢٧

بورسلي، سبيكة حسين (١٩٩٩). التفاعل الاجتماعي من خلال مهارتي الاستماع والتحدث: دراسة وصفية تحليلية. مجلة التربية، الكويت، السنة (٩)، العدد (٣١)، ٩٠-١٠٧

جاب الله، علي (٢٠٠٧). تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية. القاهرة: إبتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

جاب الله، علي سعد علي (١٩٩٦). مهارات الاستماع اللازمة للنجاح في الدراسة الجامعية: دراسة عبر التخصصات. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، العدد٣٩، ٧٥-١٢٨

حامد، عبد السلام السيد (٢٠١٦). الاستماع وأثره في اللغة العربية. مجلة كلية الآداب، جامعة طنطا، مصر، المجلد (٢)، العدد (٢٩)، ٨٧٧-٩٠٠

الحسن، حنان عبد الله (٢٠١٣). تقويم النشاطات المتضمنة في كتاب (لغتي الخالدة) المقررة على تلميذات الصف الأول المتوسط في ضوء مهارات الاتصال الشفهي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس، الرياض.

حسن، منى خليفة علي (١٩٩٨). برنامج إرشادي لزيادة فاعلية الأنشطة المدرسية في تنمية مهارات الاستماع والإنصات الجيد لدى الأطفال. ورقة عمل قدمت للمؤتمر السنوي الخامس الإرشاد النفسي والتنمية البشرية في جامعة عين شمس، القاهرة، ٣٦٩-٤٠٩

الزغاط، جمال سليمان (٢٠٠٥). تقويم أداء تلاميذ المرحلة الاعدادية في ضوء مستويات المعيارية للاستماع. المؤتمر العلمي السابع عشر. يوليو، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة: دار الضيافة، جامعة عين شمس.

سعيد، محمد السيد أحمد (٢٠٠٧). برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

شحاتة، حسن (٢٠٠٥). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط٥، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠٠٣). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.

عبد القادر، محمود هلال (٢٠١٣). برنامج قائم على القصص الإلكترونية لتنمية مهارات الاستماع النشط وأثره في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالمرحلة الابتدائية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد(٤١)، العدد(٢)، ١٣-٥٦

عصر، حسني عبد الباري (١٩٩٩). قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

عمار، سام (٢٠٠٢). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. بيروت: مؤسسة الرسالة.

عميرة، محمد زين العابدين علي (٢٠٠٣): فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد وكفايات تدريسها لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية في ضوء المدخل التواصلي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

قنصوه، أماني محمد وجاد، منى محمود وقناوي، شكري عبد العظيم (٢٠١٥). مهارات الاستماع الناقد في عصر المعلوماتية للمتعلم في مرحلة المراهقة. مجلة دراسات تربوية، مصر، المجلد (٢١)، العدد (٤)، ٧٦٣-٧٨٨

كشاش، محمد (٢٠٠٧). تعلمية الاستماع بين الفطرية والنظرية والتطبيق. مجلة التربية، قطر، السنة ٣٦، العدد ١٦٢، ١٣٠-١٥٢

اللحيدان، عبد الله بن إبراهيم (٢٠٠٣). الاستماع في مجال الدعوة: أهميته ووسائل تحسينه. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، المجلد (١٥)، العدد (١)، ١١٩-٢٤١

مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٨٣). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. ط٣، الكويت: دار القلم.

مدكور، عي أحمد(٢٠٠٢). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

المستريحي، فطنة أحمد (٢٠٠٦). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع الناقد والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة

الأساسية العليا في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
المعبر، سمير بن يحيى (٢٠٠٦). الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة مرتكزات أساسية لعلوم اللغة العربية. مجلة علوم اللغة، مصر، المجلد(٩)، العدد(٢)، ٤٩-١٠٧
الناقة، صلاح أحمد والشيخ العيد، إبراهيم سليمان (٢٠٠٩). مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع. مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة: جامعة عين شمس، العدد(٨٩)، ٨٦-١١٠
الهاشمي، عبد الرحمن، والعزاوي، فائزة (٢٠٠٥). تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
يونس، فتحي علي (١٩٩٥). اللغة والتواصل الاجتماعي. الكويت: ذات السلاسل.
يونس، فتحي علي (١٩٩٩). اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
يونس، فتحي علي (٢٠٠١). استراتيجية تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
يونس، فتحي علي، الناقة، محمود كامل، مدكور، علي أحمد (١٩٨١). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، كلية التربية، جامعة المنصورة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Elias, Habibah; Pihie , Zaidatol. (1999): Listening Competence Among University student. Online at: ertc. Ed. Gov. ed 478119 cs 512.
- Lund Steen ,S.W. (1979): listening : Lts impactor all levels on reading and the other Language arts. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

معوقات التفويض الإداري من وجهة نظر القيادات التربوية في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض

إعداد

مها مرعي العمري

باحثة في مرحلة الدكتوراه جامعة الملك سعود بالرياض

استلام البحث : ٢٠١/١١/٥ **قبول النشر** : ٢٨ / ١١ / ٢٠١٨

الملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات التفويض الإداري في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة. وعلى الفروق ذات الدلالة الاحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq a$) بين وجهات نظر أفراد مجتمع الدراسة إزاء معوقات التفويض الإداري في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض باختلاف المتغيرات التالية:(المؤهل العلمي -سنوات الخدمة -الدورات التدريبية)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الباحثة الاستبيان أداة لهذه الدراسة، والذي تم توزيعه على عدد(٥٥) فردا من أفراد العينة موزعين على عدد (٩) مكاتب تربية وتعليم داخل مدينة الرياض. تم توزيع الاستبانة إلكترونياً، وورقياً، وتم معالجة البيانات باستخدام الأساليب الاحصائية وبرنامج الحزم الاحصائية (Spss)، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: ترى القيادات في مكاتب التربية والتعليم في مدينة الرياض أن المعوقات مؤثرة بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لمحاور معوقات التفويض الاداري (٣,٤٦). حيث أكدت الدراسة أن المعوقات التي تعود للمرؤوسين تأتي أولاً تليها المعوقات العائدة للتنظيم ثم المعوقات التي تعود للرئيس من حيث درجة التأثير. وأكدت الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (المعوقات التي تعود للرئيس، المعوقات التي تعود للمرؤوسين، المعوقات التي تعود للتنظيم) باختلاف متغيرات (المؤهل العلمي-سنوات الخدمة-عدد البرامج التدريبية). وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصت الباحثة بعدة توصيات للتغلب على المعوقات التي تعوق التفويض الإداري في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض.

الكلمات المفتاحية: التفويض الإداري، المعوقات الإدارية.

المقدمة:

تعيش المؤسسات التعليمية اليوم في صراع دائم من أجل تحقيق التقدم والازدهار، فأصبح لزاماً عليها الارتقاء بطرقها التقليدية وتطويرها نحو الأفضل، حتى لا تؤدي بها إلى التراجع وضعف الأداء. وعلاوة على ذلك فهي تعيش في عصر التقدم المعلوماتي والتكنولوجي المتسم بالسرعة والمرونة والابتكار والإبداع، عليه كان لابد من إحداث تطور شامل في العمليات الإدارية، كما أنه لابد للمسؤول من معاونين يتحملون معه المسؤولية.

ولما كانت مسألة المركزية في السلطة أحد أهم مظاهر التخلف الاداري وأبرز المشاكل الإدارية التي تواجه الإدارة في بلدان العالم لا سيما النامية منها، فقد أصبح للتفويض أهمية قصوى في العمل الإداري باعتباره أنجح وسائل إنجاز الأعمال عن طريق انسياب السلطة من المستويات الأعلى إلى التي تليها في المستويات الأدنى حيث مواقع تنفيذ القرار في الجهاز الإداري مما يعد تسهيلاً لإجراءات العمل واستثماراً للوقت.

وتتأثر العمليات الإدارية بصفة عامة بالبيئة الاجتماعية والسياسية التي تعمل في إطارها، فقد تتوزع مسؤولية تلك العمليات على أساس مركزي بالصورة المطلقة أو النسبية، فتأخذ تلك العمليات نمط التنظيم الإداري المركزي، أو تفوض سلطات محلية بإدارة تلك العمليات تفويضاً كاملاً أو جزئياً متبعة نمط التنظيم اللامركزي في الإدارة، في حين يرى بعضهم ضرورة الجمع ما بين النمط المركزي واللامركزي للتنظيم الإداري في تنظيم جديد يسمح بمشاركة أهم القوى المحلية في عملية اتخاذ القرار التربوي ضمن مفهوم النمط التشاركي في الإدارة (Murphy, 1992,77).

ولا تتقيد الدول بنمط إداري موحد، بل تأخذ كلّ دولة بالنمط المتوافق مع ظروفها، ونتيجة للتغيرات الاقتصادية والتكنولوجية والسياسية التي يشهدها العالم منذ أواخر القرن العشرين زاد الاهتمام بمفهوم اللامركزية كأحد أهم أنماط الإدارة التي انطلقت من فلسفة "أن اللامركزية أداة تنموية تمكن من عملية صنع القرار المتعلق بتنمية المجتمع بما يعود بالفائدة على الجميع"(سيد،٢٠٠٨، ٧٤)، وتعددت الأسباب الكامنة وراء ضرورة الأخذ بنمط اللامركزية في الإدارة كانتشار الدعوة إلى الديمقراطية، وضرورة مشاركة المجتمع المحلي(Roche,2010,3)،وتحسين التعليم، وانتشار مفاهيم جودة التعليم (أبو الوفا، وحسين،٢٠٠٨،٤٨١)،

ولقد قامت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في سعيها وتوجهها نحو القضاء على المركزية، بإنشاء مكاتب للتربية والتعليم في جميع مناطق المملكة ومحافظاتها تقوم بما تقوم به إدارة التربية والتعليم، وفوضت تسعاً وأربعين صلاحية لمدراء ومديرات المكاتب في أربع مجالات مختلفة.

كما أنه جاء في خطة التنمية الثالثة للمملكة العربية السعودية أنه يأتي من ضمن المعوقات الإدارية "تدني الاستغلال والإفادة من الموظفين المؤهلين بسبب إتباع الإجراءات البالية والمركزية الزائدة لسلطة اتخاذ القرار في المصالح الحكومية"(خطة التنمية الثالثة، ص٢). من هنا يتضح اهتمام المسؤولين في وزارات المملكة وحرصهم الشديد على نبذ المركزية واتخاذ كافة السبل والاجراءات للقضاء عليها.

ويعتبر تفويض السلطة أسلوباً مهماً للغاية يتعين على القائد أن ينميه دون إساءة استخدامه أو النظر إليه على أنه وسيلة للتخفي من المسؤولية فيكون له أثر عكسي، والتفويض يصبح ضرورة إذا نظر إليه على أنه وسيلة لتفويض المسؤولية بكفاءة (مرسي،٢٠٠٢، ١١٥).

كما يعتبر تفويض السلطة عاملا أساسيًا في الإدارة التربوية حيث يصل بإسهامات العاملين بالمدرسة ونتائجها إلى الحد الأقصى لها، حيث أن عملية التفويض هذه تتضمن فنًا حقيقيًا. فإذا ما وجد الشخص الواعي الفاهم ووضعت تحت يديه التعليمات المحددة وتفاصيل العمل والمصادر الصحيحة والسلطة الكافية وبعد ذلك شعر بالثقة، واخذ جواز الاعتماد للقيام بهذا العمل، فمن المؤكد سيكون محل ثقة تتسم بالقدرة على المنافسة لتنفيذ الأعمال بدرجة تجعل الاستثنائية منها أو الخاصة جدًا هي التي ترجع للمدير فقط (أحمد،١٩٩٨م).

لذا فإن هذه الدراسة تأتي لتبحث في الأسباب التي تقف وراء احتكار الرؤساء لسلطاتهم وعدم تفويضهم لها من جهة وفي الأسباب التي تمنع المرؤوسين من ممارسة الصلاحيات المفوضة إليهم من جهة أخرى، حتى يمكن بعد التعرف على هذه الأسباب تقديم ما يمكن من توصيات تسهم في رفع الوعي بأهمية ممارسة عملية التفويض كمبدأ إداري سليم وكمهارة إشرافيه يجب إتقانها وكأسلوب فعال من أساليب إدارة الوقت.

وعلى الرغم من وجود بعض الدراسات التي تناولت موضوع التفويض الإداري، وواقع تطبيقه في الإدارات التعليمية، إلا أنه لا توجد على حد علم الباحثة أي دراسة تبحث المعوقات التي تحد من ممارسة التفويض الإداري في مؤسسات التعليم العام. وهو ما تحاول هذه الدراسة بحثه.

مشكلة الدراسة:

تحتل مشكلة تدني ممارسة التفويض الإداري رأس القائمة من بين المشاكل التي تواجه الإدارة في كافة مؤسسات الدولة وأجهزتها الحكومية والخاصة.

وتعد ظاهرة تركيز السلطة في أيدي كبار المسئولين من أهم المشكلات الإدارية التي تواجهها البلدان النامية، حيث يقود ذلك إلى الإدارة البطيئة، والاهتمام بالأعمال الروتينية، والانشغال بها عن الأعمال الإدارية المهمة، مثل: التخطيط، والتطوير، ومتابعة تقدم المؤسسة، ورسم السياسات (Burke,1970). ولإحساس الباحثة أن مكاتب التربية والتعليم تختلف عن أي مؤسسة تعليمية حيث أنها أصبحت جزء مهم وحيوي من

مؤسسات التعليم العام الفاعلة كما تعتبر من أبرز الدلائل والشواهد على اتباع المملكة العربية السعودية متمثلة في وزارة التربية والتعليم مبدأ تفويض الصلاحيات. فقد ارتأت الباحثة تسليط الضوء على معوقات التفويض الإداري من وجهة نظر القيادات التربوية النسائية في مكاتب التربية والتعليم للبنات في مدينة الرياض.
عليه فإن مشكلة الدراسة يمكن بلورتها في البحث عن:
(المعوقات التي تحول دون تطبيق مبدأ التفويض الاداري من وجهة نظر القيادات التربوية في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض)

أهداف الدراسة: سعت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على معوقات التفويض الإداري في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.
٢. التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥a) بين وجهات نظر أفراد مجتمع الدراسة إزاء معوقات التفويض الإداري في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض باختلاف المتغيرات التالية:(المؤهل العلمي - سنوات الخدمة -الدورات التدريبية).

أهمية الدراسة: تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال:

١- قد تساعد هذه الدراسة القائمين والمسؤولين في الإدارات التعليمية على تفهم أهمية التفويض في الأعمال الإدارية لما يترتب عليها من فوائد جمة تعود بالنفع على التنظيم والعاملين ورفع مستوى الأداء والانتاجية.
٢- تتطلع الباحثة إلى أن تتم الاستفادة من هذه الدراسة على مستوى وزارة التربية والتعليم لأنها ستوفر معلومات عن المعوقات التي تعترض طريق المسؤولين في مكاتب التربية والتعليم بمدينة الرياض وتحديدها والعمل على توفير محيط يحفز على العمل بانسيابيه وفاعلية.
٣- قد يثري هذا البحث فئات أخرى من القيادات مثل مديرات المدارس ومساعداتهن في ممارسة مبدأ التفويض الإداري لديهم وبالتالي الارتقاء بمؤسساتهم وتحقيق الأهداف المرجوة منها.

أسئلة الدراسة: تتحدد اسئلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١. ما معوقات التفويض الإداري في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر قياداته التربوية؟
٢. ما الفروق ذات الدلالة الاحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥a) بين وجهات نظر أفراد مجتمع الدراسة إزاء معوقات التفويض الإداري في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض باختلاف المتغيرات التالية: (المؤهل العلمي -سنوات الخدمة -الدورات التدريبية)؟

محددات الدراسة: تقتصر هذه الدراسة على التعرف على معوقات التفويض الإداري في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض، كما اقتصر على مكاتب التربية والتعليم (بنات) في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهن (٩) مكاتب. وتم تطبيق الجزء الميداني في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٣٥/١٤٣٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

١- **مفهوم التفويض الإداري Delegation:** عرفه سليمة (٢٠١٣) على أنه" العملية التي يستطيع من خلالها المدير أن يقوم بمتطلبات العملية الإدارية بشكل عاجل". **أما بالنسبة للتعريف الإجرائي للتفويض الإداري** في هذه الدراسة فهو ألا تقتصر سلطة اتخاذ القرار وغيرها من الصلاحيات اللازمة لأداء وتنفيذ المهام على المديرات والرئيسات والمشرفات في مكاتب التربية والتعليم بمدينة الرياض بل تتعداهن ليصل بعضها إلى مرؤوساتهن ليقمن بهذه الأعباء نيابة عنهن طالما أنهن يستطعن تأديتها بنفس كفاءة هؤلاء الرئيسات أو قريباً منها.

٢- **المعوقات الإدارية Administrative obstacles:** من الناحية الإدارية تعرف بأنها: " مجموعة من المعوقات التنظيمية والإنسانية تمنع أو تعوق القيام بعملية التغيير في المنظمة وذلك للحفاظ على مكاسب أو خوف من فقدان وظيفة أو مركز اجتماعي " (معجم المصطلحات، ٢٠٠٧). ويقصد بالمعوقات في هذه الدراسة كافة الأسباب والموانع والصعوبات التي تحول أو تحد من مماسة عملية تفويض السلطة في العمل الإداري أياً كان مصدرها، وستتناول هذه الدراسة ثلاثة مصادر لمعوقات التفويض الإداري والمتمثلة في (الرئيس، المرؤوسين، والتنظيم).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وهذا المنهج يناسب الدراسة الحالية لكونها تهدف إلى التعرف على معوقات التفويض الإداري في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.

مجتمع الدراسة: يتألف مجتمع الدراسة من جميع القيادات التربوية في مكاتب التربية والتعليم بمدينة الرياض والبالغ عددهن (٢٠٠ مشرفة) للعام الدراسي (١٤٣٥/١٤٣٤هـ) الفصل الدراسي الثاني.

أفراد الدراسة: نظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة، تم استخدام العينة العشوائية النسبية. حيث تم توزيع عدداً من الاستبانات الورقية والإلكترونية وجمع منها عدد (٥٥) استبانة.

خصائص أفراد عينة الدراسة: يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص في ضوء متغيرات الدراسة نوضحها في الجداول (١، ٢، ٣) التالية:

جدول رقم (١) توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبه
بكالوريوس	٥١	٩٢,٧
ماجستير	٣	٥,٥
دكتوارة	١	١,٨
المجموع	**٥٥**	**١٠٠%**

جدول رقم (٢) توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخدمة في التعليم

عدد سنوات الخدمه في التعليم	التكرار	النسبه
اقل من ٥سنوات	١	١,٨
من ٥سنوات إلى ١٠سنوات	٣	٥,٥
اكثر من ١٠سنوات	٥١	٩٢,٧
المجموع	**٥٥**	**١٠٠%**

جدول رقم (٣) توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير عدد البرامج التدريبية

عدد البرامج التدريبيه	التكرار	النسبه
لم احضر اي برنامج تدريبي	٣	٥,٥
خمسة برامج فاقل	٢	٣,٦
اكثر من ٥برامج	٥٠	٩٠,٩
المجموع	**٥٥**	**١٠٠%**

أداة الدراسة: استخدمت الباحثة الاستبيان أداة لهذه الدراسة، لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها. وقد تكونت الاستبانة من قسمين رئيسين: القسم الأول: بيانات أولية لأفراد عينة الدراسة (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد البرامج التدريبية)، والقسم الثاني: محاور الاستبانة: تكون هذا القسم من ثلاثة محاور تدرس معوقات التفويض من حيث مصدرها (معوقات تعود للرئيس – معوقات تعود للمرؤوس – معوقات تعود للتنظيم)، واستخدمت الباحثة نموذج ليكرت الخماسي الذي يتراوح بين قليلة جداً إلى كبيرة جداً، وللتعرف على مدى صدق أداة الدراسة الظاهري تم عرضها على (٧) من المحكمين من جهات مختلفة، وفي ضوء آرائهم قامت الباحثة بإعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية. وللتحقق من **صدق الاتساق الداخلي** للاستبانة تم حساب معامل الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما في الجداول رقم (٤، ٥، ٦):

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٦٦٧	٨	**٠,٨١٤
٢	**٠,٧٧٩	٩	**٠,٦٩٧
٣	**٠,٧٠١	١٠	**٠,٥٠٦
٤	**٠,٧١٩	١١	**٠,٨٧٣

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
٥	**٠,٧٩٠	١٢	**٠,٥٧٢
٦	**٠,٨٥٤	١٣	**٠,٧٨٧
٧	**٠,٨١٠	١٤	**٠,٧٣٢

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول رقم (٥) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٥٦٥	٦	**٠,٧٣٠
٢	**٠,٨٢٤	٧	**٠,٥٨٩
٣	**٠,٧٦١	٨	**٠,٦٤٦
٤	**٠,٧٧٣	٩	**٠,٦٥٢
٥	**٠,٧٢٦	١٠	**٠,٧١٤

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول رقم (٦) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٤٢٨	٦	**٠,٧٠٢
٢	**٠,٦٢٤	٧	**٠,٧٥٨
٣	**٠,٦٥٩	٨	**٠,٥٢٠
٤	**٠,٧٣٥	٩	**٠,٧١١
٥	**٠,٧٧٦	١٠	**٠,٤٧٨

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجداول (٥،٤، ٦) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

ثبات أداة الدراسة: لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (٧) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (٧) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
المعوقات التي تعود للرئيس	١٤	٠,٩٣٣٥
المعوقات التي تعود للمرؤوسين	١٠	٠,٨٨٠٨
المعوقات التي تعود للتنظيم	١٠	٠,٨٣٤٢
الثبات العام	٣٤	٠,٩٤٤٥

يتضح من الجدول رقم (٧) أن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة عال حيث بلغ (٠,٩٤٤٥) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

ثامناً: أساليب المعالجة الإحصائية: تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، حيث استخدمت التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) " Weighted Mean "، المتوسط الحسابي " Mean "، الانحراف المعياري "Standard Deviation"، اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-test)، تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه.

أهم نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: " ما معوقات التفويض الإداري في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر قياداته التربوية "؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور معوقات التفويض الإداري التي تعود للرئيس/ المرؤوسين/ التنظيم، وجاءت النتائج كما هي مرتبة تنازليا في الجداول التالية:

- **معوقات التفويض الإداري التي تعود للرئيس:**

جدول رقم (٨) استجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور معوقات التفويض الإداري التي تعود للرئيس مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار	درجه التاثير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبه %	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليله جداً			
١٢	حرص الرئيس ان تؤدى الأعمال بأسلوب وآلية معينة.	ك	١٤	٢٠	١٠	٥	٦	٣,٥٦	١,٢٧٣	١
		%	٢٥,٥	٣٦,٤	١٨,٢	٩,١	١٠,٩			
١٠	افتقاد الرئيس القدرة على توجيه المرؤوسين.	ك	١٦	١٣	٨	١٣	٥	٣,٤٠	١,٣٦٩	٢
		%	٢٩,١	٢٣,٦	١٤,٥	٢٣,٦	٩,١			
٥	ضعف سياسة التفويض لدى الرئيس.	ك	٩	٢٢	١٠	٩	٥	٣,٣٨	١,٢٠٩	٣
		%	١٦,٤	٤٠,٠	١٨,٢	١٦,٤	٩,١			
٧	خوف الرئيس من تحمل تبعات اخفاق المرؤوسين نتيجة التفويض.	ك	٧	٢٢	١٤	٧	٥	٣,٣٥	١,١٤٢	٤
		%	١٢,٧	٤٠,٠	٢٥,٥	١٢,٧	٩,١			
٢	الاعتقاد بان افضل طريقة سليمة لأداء العمل هي بإنجاز الرئيس للعمل بنفسه.	ك	١٠	١٦	١٤	٩	٦	٣,٢٧	١,٢٥٤	٥
		%	١٨,٢	٢٩,١	٢٥,٥	١٦,٤	١٠,٩			
٩	الخوف من الصراع بين المرؤوسين.	ك	٦	١٨	١٧	١١	٣	٣,٢٤	١,٠٧١	٦
		%	١٠,٩	٣٢,٧	٣٠,٩	٢٠,٠	٥,٥			
٨	الشعور بالذاتية وحب التقدير لدى الرئيس.	ك	٨	١٤	١٥	١١	٧	٣,٠٩	١,٢٥١	٧
		%	١٤,٥	٢٥,٥	٢٧,٣	٢٠,٠	١٢,٧			
١١	ضعف إدراك الرئيس	ك	٧	١٧	١١	١١	٩	٣,٠٤	١,٣٠٥	٨

م	العبارة	التكرار	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	لمزايا وفوائد التفويض الإداري.	%	١٢,٧	٣٠,٩	٢٠,٠	٢٠,٠	١٦,٤			
٤	مهارات المرؤوسين دون قناعة الرئيس.	ك	٧	١٣	١٨	٩	٨	٣,٠٤	١,٢٣٢	٩
		%	١٢,٧	٢٣,٦	٣٢,٧	١٦,٤	١٤,٥			
١٤	عدم متابعة المرؤوسين بعد تفويضهم من قبل الرئيس.	ك	٨	١٤	١١	١١	١١	٢,٩٥	١,٣٦٧	١٠
		%	١٤,٥	٢٥,٥	٢٠,٠	٢٠,٠	٢٠,٠			
١٣	عدم قناعة الرئيس بأهمية التفويض	ك	٦	١٣	١٥	١١	١٠	٢,٨٩	١,٢٧٢	١١
		%	١٠,٩	٢٣,٦	٢٧,٣	٢٠,٠	١٨,٢			
٦	خشية الرئيس من ان يفهم الآخرون أن تفويضه للسلطة دلالة على ضعفه.	ك	٩	١١	١١	١١	١٣	٢,٨٥	١,٤٢٠	١٢
		%	١٦,٤	٢٠,٠	٢٠,٠	٢٠,٠	٢٣,٦			
١	خوف الرئيس على مركزه من كفاءة المرؤوس في التنفيذ.	ك	١٠	٨	١٤	٩	١٤	٢,٨٤	١,٤٣٧	١٣
		%	١٨,٢	١٤,٥	٢٥,٥	١٦,٤	٢٥,٥			
٣	اعتقاد الرئيس ان تدريب المرؤوسين على ممارسة العمل مضيعة للوقت.	ك	٥	٤	١٠	٩	٢٧	٢,١١	١,٣٤٣	١٤
		%	٩,١	٧,٣	١٨,٢	١٦,٤	٤٩,١			
	المتوسط العام							٣,٠٧	٠,٩٤١	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على معوقات التفويض الإداري التي تعود للرئيس بمتوسط (٣,٠٧ من ٥) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "متوسطة" على أداة الدراسة. ويتضح من النتائج أن هناك تفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة على معوقات التفويض الإداري التي تعود للرئيس حيث تراوحت متوسطات موافقتهن ما بين (٢,١١ إلى ٣,٥٦)، وقد حصلت العبارة رقم (١٢) على المرتبة الأولى من وجهة نظر أفراد العينة وهي "حرص الرئيس أن تؤدى الأعمال بأسلوب وآلية معينة " بمتوسط (٣,٥٦ من٥)، وتفسر هذه النتيجة بأن حرص الرئيس أن تؤدى الأعمال بأسلوب وآلية معينة يجعله لا يميل لتفويض صلاحياته ومهامه للمرؤوسين مما يعوق عملية التفويض الإداري، في حين جاءت العبارة رقم (٣) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(٢,١١) وهي " اعتقاد الرئيس أن تدريب المرؤوسين على ممارسة العمل مضيعة للوقت" مما يتوافق مع اختيار غالبية أفراد العينة للعبارة رقم (١٢). وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الحربي (٢٠٠٧) والتي بينت أن عدم الاستقرار الوظيفي للقيادات من أهم الأسباب التي تحد من تطبيق تفويض الصلاحيات لدى القيادات الإدارية في الجهاز المركزي بوزارة التربية والتعليم.

- **معوقات التفويض الإداري التي تعود للمرؤوسين:**

جدول رقم (٩) استجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور معوقات التفويض الإداري التي تعود للمرؤوسين مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار	درجة التأثير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبه %	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليله جداً			
٥	يعتبر المرؤوس ان المسـؤوليات	ك	٢٧	١٧	٧	٢	٢	٤,١٨	١,٠٣٨	١
		%	٤٩,١	٣٠,٩	١٢,٧	٣,٦	٣,٦			

	الإضافية عبء لا تقابله أيه حوافز									
٤	خوف المرؤوس من تحمل مسؤوليات إضافية	ك	٢٣	١٦	١٣	١	٢	٤,٠٤	١,٠٣٦	٢
		%	٤١,٨	٢٩,١	٢٣,٦	١,٨	٣,٦			
٢	قلة تدريب المرؤوس وكثرة الرجوع إلى المدير لاتخاذ القرارات مما يؤدي لعدم تفويضهم	ك	١٨	٢٣	٨	٦	-	٣,٩٦	٠,٩٦٢	٣
		%	٣٢,٧	٤١,٨	١٤,٥	١٠,٩	-			
٨	يتجنب المرؤوس الخضوع للمساءلة	ك	١٤	٢٣	١٤	٢	٢	٣,٨٢	٠,٩٨٣	٤
		%	٢٥,٥	٤١,٨	٢٥,٥	٣,٦	٣,٦			
٣	قلة الطموح والتطلعات لدى المرؤوس	ك	١٣	١٩	١٧	٤	٢	٣,٦٧	١,٠٣٧	٥
		%	٢٣,٦	٣٤,٥	٣٠,٩	٧,٣	٣,٦			
٦	الخوف من تصعيد المدير لأخطاء المرؤوس	ك	١٣	٢٣	١٠	٦	٣	٣,٦٧	١,١٢٣	٦
		%	٢٣,٦	٤١,٨	١٨,٢	١٠,٩	٥,٥			
١	ضعف ثقة المرؤوس بنفسه	ك	١٠	١٦	١٧	١٠	٢	٣,٤٠	١,٠٩٩	٧
		%	١٨,٢	٢٩,١	٣٠,٩	١٨,٢	٣,٦			
١٠	تقييد المرؤوس والحد من حريته في أداء الأعمال المفوضة إليه بالطريقة التي يرغبها	ك	٧	١٦	١٩	٩	٤	٣,٢٤	١,١٠٥	٨
		%	١٢,٧	٢٩,١	٣٤,٥	١٦,٤	٧,٣			
٩	خوف المرؤوس ان يفقد بعض صداقات زملائه بسبب قيامه بدور المدير	ك	٩	١٢	١٨	١١	٥	٣,١٦	١,١٩٨	٩
		%	١٦,٤	٢١,٨	٣٢,٧	٢٠,٠	٩,١			
٧	تجاوز المرؤوس سلطاته المفوضة إليه	ك	٤	١٨	١٦	١٣	٤	٣,٠٩	١,٠٧٦	١٠
		%	٧,٣	٣٢,٧	٢٩,١	٢٣,٦	٧,٣			
المتوسط العام								٣,٦٢	٠,٧٤٢	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة كبيرة على معوقات التفويض الإداري التي تعود للمرؤوسين بمتوسط عام (٣,٦٢ من ٥) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار " كبيرة " على أداة الدراسة. ويتضح من النتائج أن هناك تفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة على معوقات التفويض الإداري التي تعود للمرؤوسين حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على معوقات التفويض الإداري التي تعود للمرؤوسين ما بين (٣,٠٩ إلى ٤,١٨)، ويتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز معوقات التفويض الإداري التي تعود للمرؤوسين تتمثل في العبارة رقم (٥) اعتبار المرؤوس أن المسؤوليات الإضافية عبء لا تقابله أية حوافز، وتفسر هذه النتيجة بأن اعتبار المرؤوس أن المسؤوليات الإضافية عبء لا تقابله أية حوافز يجعل المرؤوسين لا يتقبلون عمليات تفويض الصلاحيات لهم باعتبارها ستزيد

من عبء العمل دون جدوى مما يعوق التفويض الإداري. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشريف (٢٠١١) التي بينت أن للتفويض درجة محدودة في العمل الإشرافي.

- **معوقات التفويض الإداري التي تعود للتنظيم:**

جدول رقم (١٠) استجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور معوقات التفويض الإداري التي تعود للتنظيم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار	درجه التاثير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبه %	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليله جداً			
١٠	نظام الحوافز المادية والمعنوية التي تساعد على تقبل السلطة المفوضة غير موجود	ك	٣٥	١٠	٥	٤	١	٤,٣٥	١,٠٤٠	١
		%	٦٣,٦	١٨,٢	٩,١	٧,٣	١,٨			
٦	الإزدواجية في اداء الأعمال	ك	٢٥	١٧	٩	٢	٢	٤,١١	١,٠٤٨	٢
		%	٤٥,٥	٣٠,٩	١٦,٤	٣,٦	٣,٦			
٩	المؤسسات التعليمية تفتقر إلي لائحة واضحة لسياسة ألتفويض	ك	١٩	٢٠	١١	٤	١	٣,٩٥	١,٠٠٨	٣
		%	٣٤,٥	٣٦,٤	٢٠,٠	٧,٣	١,٨			
٥	التكافؤ بين المهام والوظيفة ليس بالقدر الكاف	ك	١٤	١٨	١٧	٥	١	٣,٧١	١,٠١٢	٤
		%	٢٥,٥	٣٢,٧	٣٠,٩	٩,١	١,٨			
٢	المهام والواجبات ليست محددة بالشكل الواضح	ك	١٨	١٤	١٤	٧	٢	٣,٧١	١,١٦٥	٥
		%	٣٢,٧	٢٥,٥	٢٥,٥	١٢,٧	٣,٦			
٨	اهمية بعض القرارات التي لا تقبل التفويض	ك	١١	٢٢	١٥	٦	١	٣,٦٥	٠,٩٨٥	٦
		%	٢٠,٠	٤٠,٠	٢٧,٣	١٠,٩	١,٨			
٤	كثرة التعديلات في الهيكل التنظيمي للإدارات التعليمية	ك	١٣	١٧	١٦	٨	١	٣,٦٠	١,٠٦٥	٧
		%	٢٣,٦	٣٠,٩	٢٩,١	١٤,٥	١,٨			
٧	حداثة إنشاء بعض الإدارات	ك	١٣	١٦	١٢	١٣	١	٣,٤٩	١,١٥٣	٨
		%	٢٣,٦	٢٩,١	٢١,٨	٢٣,٦	١,٨			
٣	الهيكل التنظيمي للمؤسسة تنقصه الدقة	ك	١٢	١٤	١٨	٧	٤	٣,٤٢	١,١٨٢	٩
		%	٢١,٨	٢٥,٥	٣٢,٧	١٢,٧	٧,٣			
١	قلة الأعمال الممكن تفويضها لصغر حجم المؤسسة	ك	٨	٨	١٧	١٢	١٠	٢,٨٥	١,٢٩٧	١٠
		%	١٤,٥	١٤,٥	٣٠,٩	٢١,٨	١٨,٢			
	المتوسط العام							٣,٦٨	٠,٦٩٦	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة كبيرة على المعوقات التي تعود للتنظيم بمتوسط (٣,٦٨ من ٥) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار " كبيرة " على أداة الدراسة، و يتضح من النتائج أن هناك تفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة على المعوقات التي تعود للتنظيم حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على المعوقات التي تعود للتنظيم ما بين (٢,٨٥ إلى ٤,٣٥)، وجاءت العبارة رقم (١٠) في المرتبة الأولى وهى" نظام الحوافز المادية والمعنوية التي تساعد على تقبل السلطة المفوضة غير موجود " بمتوسط (٤,٣٥ من٥)، وتفسر هذه النتيجة بأن عدم وجود نظام الحوافز المادية والمعنوية التي تساعد على تقبل السلطة المفوضة يقلل من رغبة المرؤوسين في تقبل المهام المفوضة لهم مما يعوق التفويض الإداري.

- معوقات التفويض الإداري من وجهة نظر القيادات التربوية في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض:

جدول (١١) المتوسط العام الحسابي العام للمتوسطات الحسابية لمحاور معوقات التفويض الإداري من وجهة نظر القيادات التربوية في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض.

المحــــــور	المتوسط الحسابي
معوقات التفويض الإداري التي تعود للرئيس	٣,٠٧
معوقات التفويض الإداري التي تعود للمرؤوسين	٣,٦٢
معوقات التفويض الإداري التي تعود للتنظيم	٣,٦٨
المتوسط الحسابي العام	٣,٤٦

يتضح من الجدول رقم (١١) أن المتوسط الحسابي العام لكافة محاور الدراسة بلغت (٣,٤٦) وهو متوسط يقع في المدى (٣,٤١ إلى ٤,٢٠) ويمثل " مؤثر بدرجة كبيرة" حسب المقياس المستخدم، لصالح المعوقات التي تعود للمرؤوسين، مما يعني ان القيادات التربوية بمكاتب التربية والتعليم بمدينة الرياض يرون أن المعوقات التي تعود للمرؤوسين مؤثرة بدرجة كبيرة بمتوسط عام (٣,٦٢)، في حين بلغ المتوسط العام للمحور الثالث (٣,٦٨) وهو متوسط يقع في المدى (٣,٤١ إلى ٤,٢٠) ويمثل " مؤثر بدرجة كبيرة" حسب المقياس المستخدم، مما يعني ان القيادات التربوية بمكاتب التربية والتعليم بمدينة الرياض يرون أن المعوقات التي تعود للتنظيم مؤثرة بدرجة كبيرة، أما متوسط المحور الأول فبلغ (٣,٠٧) وهو متوسط يقع في المدى (٢,٦١ إلى ٣,٤٠) ويمثل " مؤثر بدرجة متوسطة "، مما يعني ان القيادات التربوية بمكاتب التربية والتعليم بمدينة الرياض يرون أن المعوقات التي تعود للرئيس مؤثرة بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الدراسة الرئيسية تعزى للمتغيرات الديموغرافية؟

- **الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:**

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير المؤهل العلمي استخدمت الباحثة اختبار " ت: Independent Sample T-test " لمعرفة الفروق بين إجابات مفردات عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٢) نتائج اختبار "ت: Independent Sample T-test " لدلالة الفروق بين متوسطات مفردات عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعوقات التي تعود للرئيس	بكالوريوس	٥١	٣,٠٤	٠,٩٣١	٠,٩٨٥-	٠,٣٢٩
	دراسات عليا	٤	٣,٥٢	١,٠٩٩		
المعوقات التي تعود للمرؤوسين	بكالوريوس	٥١	٣,٦٢	٠,٧٦٦	٠,٠٧٣-	٠,٩٤٢
	دراسات عليا	٤	٣,٦٥	٠,٣٣٢		
المعوقات التي تعود للتنظيم	بكالوريوس	٥١	٣,٧١	٠,٧٠١	١,١٤٧	٠,٢٥٦
	دراسات عليا	٤	٣,٣٠	٠,٥٧٧		

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (المعوقات التي تعود للرئيس، المعوقات التي تعود للمرؤوسين، المعوقات التي تعود للتنظيم) باختلاف متغير المؤهل العلمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشريف (٢٠١١) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد العينة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي بينما تختلف هذه النتائج مع نتيجة دراسة السحباني (٢٠١٢) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتفويض السلطة لصالح المعلمين الحاصلين على (بكالوريوس فأقل).

- **الفروق باختلاف متغير سنوات الخدمة في التعليم:**

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير سنوات الخدمة في التعليم استخدمت الباحثة اختبار " ت: Independent Sample T-test " لمعرفة الفروق بين إجابات مفردات عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٣) نتائج اختبار "ت: Independent Sample T-test " لدلالة الفروق بين متوسطات مفردات عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخدمة في التعليم

المحور	سنوات الخدمة في التعليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعوقات التي تعود للرئيس	من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات	٤	٣,٣٠	٠,٩٦١	٠,٥٠٩	٠,٦١٣
	اكثر من ١٠ سنوات	٥١	٣,٠٥	٠,٩٤٧		
المعوقات التي تعود للمرؤوسين	من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات	٤	٣,٧٢	٠,٨٠٢	٠,٢٨١	٠,٧٧٩
	اكثر من ١٠ سنوات	٥١	٣,٦٢	٠,٧٤٥		
المعوقات التي تعود للتنظيم	من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات	٤	٣,٩٠	٠,٨٤٥	٠,٦٤٢	٠,٥٢٤
	اكثر من ١٠ سنوات	٥١	٣,٦٧	٠,٦٩١		

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (المعوقات التي تعود للرئيس، المعوقات التي تعود للمرؤوسين، المعوقات التي تعود للتنظيم) باختلاف متغير سنوات الخدمة في التعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشريف (٢٠١١) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد العينة تعزى إلى متغير الخبرة كما تتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة السحباني (٢٠١٢) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى تفويض السلطة تبعا لمتغير سنوات الخدمة للمعلم.

- **الفروق باختلاف عدد البرامج التدريبية:**

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد البرامج التدريبية استخدمت الباحثة " تحليل التباين الأحادي " One Way ANOVA لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد البرامج التدريبية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٤) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف عدد البرامج التدريبية

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المعوقات التي تعود للرئيس	بين المجموعات	٣,٢٦٨	٢	١,٦٣٤	١,٩٠٦	٠,١٥٩
	داخل المجموعات	٤٤,٥٨٩	٥٢	٠,٨٥٧		
	المجموع	٤٧,٨٥٧	٥٤			
المعوقات التي تعود للمرؤوسين	بين المجموعات	٢,٣٨٦	٢	١,١٩٣	٢,٢٧١	٠,١١٣
	داخل المجموعات	٢٧,٣١٣	٥٢	٠,٥٢٥		
	المجموع	٢٩,٦٩٩	٥٤			
المعوقات التي تعود للتنظيم	بين المجموعات	٣,٠٣١	٢	١,٥١٥	٣,٤٠٢	*٠,٠٤١
	داخل المجموعات	٢٣,١٦٤	٥٢	٠,٤٤٥		
	المجموع	٢٦,١٩٥	٥٤			

* فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (المعوقات التي تعود للرئيس، المعوقات التي تعود للمرؤوسين) باختلاف متغير عدد البرامج التدريبية، كما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (المعوقات التي تعود للتنظيم) باختلاف متغير عدد البرامج التدريبية، ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات

عدد البرامج التدريبية نحو الاتجاه حول هذا المحور استخدمت الباحثة اختبار "شيفيه " وهذه النتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٥) نتائج اختبار "شيفيه " للفروق بين فئات عدد البرامج التدريبية

المحور	عدد البرامج التدريبية	ن	المتوسط	لم احضر اي برنامج تدريبي	خمسة برامج فاقل	اكثر من ٥ برامج
المعوقات التي تعود للتنظيم	لم احضر اي برنامج تدريبي	٣	٤,٥٧	-		*
	خمسة برامج فاقل	٢	٤,١٥		-	
	أكثر من ٥ برامج	٥٠	٣,٦١			-

* فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل بين اتجاهات مفردات عينة الدراسة اللاتي لم يحضرن أي برنامج تدريبي ومفردات عينة الدراسة اللاتي حضرن أكثر من خمس برامج حول (المعوقات التي تعود للتنظيم) لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي لم يحضرن أي برنامج تدريبي.

ملخص النتائج: أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

١. القيادات التربوية المتمثلة في مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة كبيرة على معوقات التفويض الإداري بشكل عام بمتوسط حسابي (٣,٤٦)، ويتضمن ذلك ثلاثة محاور جاءت كالتالي:
   - المعوقات التي تعود للرئيس مؤثرة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٠٧).
   - المعوقات التي تعود للمرؤوسين مؤثرة بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣,٦٢).
   - المعوقات التي تعود للتنظيم مؤثرة بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣,٦٨).
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (المعوقات التي تعود للمدير، المعوقات التي تعود للمرؤوسين، المعوقات التي تعود للتنظيم) باختلاف متغيرات (المؤهل العلمي- سنوات الخدمة-عدد البرامج التدريبية).

توصيات الدراسة: في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

١. تكاتف الجهود بين كافة القيادات بوزارة التربية والتعليم للعمل على إزالة معوقات التفويض الإداري في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض وتقصي سبل القضاء عليها.

2. ضرورة تبني برنامج مستمر داخل وزارة التربية والتعليم يقوم على تدريب القيادات التربوية ومجموعة من المرؤوسين في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض لتنمية المهارات الإدارية وتأهيلهن لقيادة فرق العمل.
3. العمل على تعزيز قدرة المديرات في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض على توجيه المرؤوسين وتطوير أدائهم.
4. تبني القيادات العليا بوزارة التربية والتعليم إعداد لائحة تنظيمية للحوافز المادية والمعنوية؛ لما له من أثر ايجابي في تنمية روح المبادأة وصناعة صف ثاني من القادة.
5. العمل على تعزيز الثقة لدى المرؤوسين بحرية التصرف فيما فوضت به من أعمال في حدود مسؤولياتها.
6. العمل على تعزيز الانتماء الوظيفي لدى المرؤوسين في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض.
7. تبني إعداد لائحة تنظيمية واضحة لسياسة التفويض الفعال في المؤسسات التعليمية.

المراجـــــــــــع :

أبو زيد، محمد عبدالحميد. (١٩٧٧م). **أثر التفويض في الاصلاح الإداري**، دار النهضة العربية، القاهرة.

أحمد، أحمد. (١٩٩٨م). **تحديث الادارة التعليمية**، الاسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة للنشر.

حبتو، عبدالعزيز صالح. (٢٠٠٩م). **مبادئ الإدارة العامة**، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.

الحربي، محمد. (٢٠٠٧م). **تفويض الصلاحيات لدى القيادات الإدارية، دراسة مسحية على وزارة التربية والتعليم:** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية إدارة الأعمال، السعودية.

حسين، سلامة. (٢٠٠٤م). **اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

حشيش، خالد. (٢٠١٣م). **درجة ممارسة القيادات الإدارية بمديريات التربية والتعليم لتفويض السلطة وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمديرين والمشرفين التربويين:** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

السحباني، إبراهيم. (٢٠١٢م). **تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلميهم:** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

سليمة، بوزيد، (٢٠١٣م). تفويض السلطة مفتاح تحقيق التنمية الإدارية، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة بسكرة. الجزائر.**العدد٣٠**.

عامر، سامح، وقنديل، علاء. (٢٠١٠م). **التطوير التنظيمي**، دار الفكر، عمان، الأردن.

العتيبي، صبحي جبر. (٢٠٠٥م). **تطوير الفكر والأساليب في الإدارة**، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

فليه، فاروق، السيد عبدالمجيد. (٢٠٠٥م). **السلوك التنظيمي في ادارة المؤسسات التعليمية**، عمان، دار المسيرة للنشر.

موقع وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، تم استرجاعه بتاريخ ١٤٣٥/١/٢٠هـ على الرابط http://www.moe.gov.sa

Burke, S.H. (1970). Strengthening administration through effective delegation.**Pakistan Administrative Staff College** Journal, 8 (1), 21-31

Certo, Samuel (2007) **Modern Management Quality**, Ethics, and the Global Environment, fifth edition, Rollins Colleges.

Murphy, Joseph & Hollinger, Phillip (1992): **The Principal ship in era of Transformation**, journal of educational administration, 30 (3) 77-88.

Mullins, Laurie (2008) **Essentials of Organizational Behavior**, Bookaid international, Person Prentice Hall.

تأثير عدم وجود المعامل في تدريس اللغة الانجليزية من وجهة نظر المعلمين

إعداد

سلمان مسفر العتيبي

استلام البحث : ٢٠١/١١/٥ **قبول النشر** : ٢٨ / ١١ / ٢٠١٨

مقدمة:

تعد اللغة الانجليزية لغة ثانية في المملكة العربية السعودية. وهي من المواد الأساسية حيث يبدأ تدريسها من الصف الرابع الابتدائي وحتى الصف الثالث الثانوي حيث أهميتها في هذا العصر. فهي لغة العلم ولغة الأبحاث والابتكارات ولغة التواصل ما بين الشعوب. ويرتكز تدريسها في التعليم العام على اكتساب أربعة مهارات أساسية هي: الاستماع ، والمحادثة ،والقراءة، والكتابة (العنزي ،٢٠١٧).

ويتأثر تعليم وتعلم اللغة الانجليزية بعدد من العوامل كالاتجاهات والميول واستراتيجيات التدريس والتجهيزات المادية. تعد مختبرات ومعامل اللغة الانجليزية أحد تلك العوامل حيث أثبتت فعاليتها في مساعدة المعلمين في تدريس اللغات الاجنبية عبر السنين (Ahmad ,Idris & Aljaj,2016).

هذا وهناك عددا من المعوقات لاستخدام معامل اللغة الانجليزية ذكرها رضا (٢٠١٠) على النحو الآتي:

- أنها تتطلب أجهزة حاسب آلي ومعدات ذات مواصفات خاصة لتمثيل الظواهر بشكل واضح .
- تصميمها وإنتاجها يحتاج إلي فريق عمل متخصص من خبراء الحاسب الآلي والمناهج وعلم النفس ومن متخصصين في اللغة الانجليزية .
- نقص التفاعل الحقيقي مع الأجهزة والأدوات والمواد والمعلم والزملاء.
- نقص مهارات بعض الطلاب في استخدام الحاسب الآلي .
- التكلفة الباهظة لتصميم بيئات التعلم.

ويضيف الراضي (١٤٢٩هـ) عددا من المعوقات ومنها :

- الحاسب الآلي لا يضاهي المعمل الحقيقي في تعلم المهارات المعملية .
- مهارات الاتصال والعمل الجماعي من خلال المحاكاة لن تنافس المهارات الاجتماعية المكتسبة من التجربة الحقيقية .
- من المحتمل انحصار عمل الطلاب في التجارب المبرمجة في برنامج المعمل الافتراضي فقط.

هذا وهناك عدد من الأسباب التي تؤدي إلى عدم وجود معامل للغة الانجليزية ومنها:

١- ضيق المبنى :

إن أسباب افتقار المدارس للمعامل كثيرة جداً و من أهمها ضيق المبنى المدرسي مما يصعب على المعلم اختيار المكان المناسب للمعمل ووضع الوسائل التعليمية مما يؤدي الى تلفها ان وجدت وضعف اهتمام المعلمين بها، فالمشكلة مرتبطة بالجهاز التعليمي ككل، وليست خاصة بعدد معين أو فئة معينة، إذ إنه قد تتوفر معامل جيدة في بعض المدارس، ويتكاسل بعض المعلمين عن استعمالها، مفضلاً شرحها النظري فقط، وغير مكترث بأثر ذلك على الطلاب، أو ربما توفرت المعامل ولم تتوفر الميزانية لشراء ما يحتاجه المعلم من أدوات وما إلى ذلك، وهنا نجد سلبية المشكلة وترابطها (البياتي،٢٠٠٦).

٢- تكدس الطلاب :

أن افتقار المدارس المستأجرة للمعامل ناتج لطبيعة البناء المستأجر، وعدم توفر التنسيق في تخطيطه، أما في المدارس الحكومية فغالبا ما يكون تكدس للطلاب، أو عدم اهتمام المعلمين بالأدوات يسبب تلفها أو افتقارها (المناعي،٢٠٠٨).

٣- وسائل تعليمية تالفة :

الوسائل التعليمة التالفة، أو المعدومة في مستودعات المدارس إن وجدت، ما يجعلنا نعاني من الوضع، محاولين استخدام ما تطوله أيدينا من أدوات .

ويشير التربويين أن هناك عدد من السلبيات لعدم توافر معامل للغة الانجليزية مثل الملل والتملص من الدرس او الحصة الدراسية وعدم الفهم للدرس، وعدم اكتساب المعرفة العلمية وتعقيد العملية التعليمية ، وعدم اكتساب مهارات اللغة الانجليزية ، وكذلك عدم القدرة على اكتساب الاتجاهات العلمية (المركز القومي للتعليم الإلكتروني بالمجلس الأعلى للجامعات،٢٠١٠).

وقد أكدت عدد من الدراسات فاعلية معامل اللغة الانجليزية في تدريس اللغة الانجليزية مثل دراسة (Ahmad ,Idris & Aljaj,2016) التي أكدت الأثر الايجابي للمعمل في تنمية مهارة الاستماع لدى الطلاب. كما أكدت دراسة خوجه (٢٠١٥) التأثير الايجابي لمعمل اللغة على تنمية مهارات اللغة الانجليزية لدى الطالبات.

مشكلة الدراسة:

تأتي هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

١-ما الآثار الناتجة عن عدم وجود معامل في تدريس اللغة الانجليزية من وجهة نظر المعلمين؟

٢-ما أهم الأسباب المؤدية إلى عدم وجود معامل للغة الانجليزية في المدارس من وجهة نظر المعلمين؟

أهمية الدراسة:

١-تقديم مفهوم نظري لمتغير هام ألا وهو معامل اللغة الانجليزية.

٢-من الممكن أن تقدم هذه الدراسة توصيات للمسؤولين تؤدي إلى تجهيز معامل في المدارس الحالية ومراعاة وجود المعامل في مباني المدارس المستقبلية.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

١-التعرف على الآثار الناتجة عن عدم وجود معامل في تدريس اللغة الانجليزية من وجهة نظر المعلمين.

٢- التعرف على أهم الأسباب المؤدية إلى عدم وجود معامل للغة الانجليزية في المدارس من وجهة نظر المعلمين.

مصطلحات الدراسة:

يعرف المختبر بأنه غرفة مصممة خصيصا لتعليم اللغات الأجنبية يجلس الطلاب فيها في مقصورات صغيرة مفصولة عن بعضها بجدران مانعة للضوضاء لا يسمع الطالب ما يقوله الطالب المجاور له . و هذا يسمح له بالتمرن على التكلم باللغة التي يتعلمها دون أن يزعج الآخرين أو يزعجه الأخرون يمكن طلاب الفصل جميعا بالتمرن في وقت واحد .

حدود الدراسة:

١ -الحد الزمني : الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

٢ -الحد المكاني : منطقة مكة المكرمة.

٣ -الحد البشري : معلمي ومشرفي اللغة الانجليزية.

منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة:

معلمي ومشرفي اللغة الانجليزية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣٧) معلما ومشرفاً للغة الانجليزية في منطقة مكة المكرمة.

أدوات الدراسة:

أولا: مقياس الآثار الناتجة عن غياب المعمل في تدريس اللغة الانجليزية من إعداد الباحث.

صدق المقياس: قام الباحث بعرض المقياس على عدد من المحكمين للتأكد من وضوح العبارات وقياس الهدف الذي أعدت الاستبانة من أجله.

ثبات المقياس:تم حساب الثبات من خلال معامل الفا كرونباخ وقد بلغ ٠,٨٥.

ثانيا: مقياس أسباب عدم وجود المعمل في المدارس من إعداد الباحث.
صدق المقياس: قام الباحث بعرض المقياس على عدد من المحكمين للتأكد من وضوح العبارات وقياس الهدف الذي أعدت الاستبانة من أجله.
ثبات المقياس:تم حساب الثبات من خلال معامل الفا كرونباخ وقد بلغ ٠,٧٣.

الأساليب الاحصائية:

قام الباحث باستخدام الاساليب الحسابية التالية:
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
معامل الفا كرونباخ لحساب الثبات،

نتائج الدراسة:

للإجابة على السؤال الأول والذي ينص على "ما الآثار الناتجة عن عدم وجود معامل في تدريس اللغة الانجليزية من وجهة نظر المعلمين؟"
فام الباحث باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك كما في الجدول التالي:

جدول(١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتأثير عدم وجود مختبرات للغة الانجليزية على تدريسها من وجهة نظر المعلمين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٤	عدم وجود معمل للغة الانجليزية يؤدي إلى ضعف مستوى مهارة الاستماع.	٢,٨٥	٠,٤٤١	الأول	مرتفع
١١	عدم وجود معمل للغة الانجليزية يؤدي إلى زيادة الجهد في توصيل المعلومة.	٢,٧٣	٠,٦٢٦	الثاني	مرتفع
١٠	عدم وجود معمل للغة الانجليزية يؤدي إلى هدر الوقت.	٢,٦٤	٠,٦٩٩	الثالث	مرتفع
٣	عدم وجود معمل للغة الانجليزية يؤدي إلى تعقيد العملية التعليمية.	٢,٦١	٠,٧٠٤	الرابع	مرتفع
٨	عدم وجود معمل للغة الانجليزية يؤدي إلى تدني الدافعية نحو تعلم اللغة الانجليزية.	٢,٦١	٠,٧٤٧	الخامس	مرتفع
١	عدم وجود معمل للغة الانجليزية يؤدي إلى الملل والتملص من الدرس او الحصة	٢,٤١٠	٠,٩٧٥	السادس	مرتفع
٥	عدم وجود معمل للغة الانجليزية يؤدي إلى ضعف مستوى مهارة المحادثة	٢,٥١	٠,٧١٢	السابع	مرتفع
٩	عدم وجود معمل للغة الانجليزية يؤدي إلى عدم تغطية جميع محتوى المقرر الدراسي	٢,٤٥	٠,٨٣٢	الثامن	مرتفع

٢	عدم وجود معمل للغة الانجليزية يؤدي إلى عدم فهم الدرس.	٢,٣٠	٠,٦٣٦	التاسع	متوسطة
٧	عدم وجود معمل للغة الانجليزية يؤدي إلى ضعف مستوى مهارة القراءة.	٢,٢٧	٠,٨٧٥	العاشر	متوسطة
٦	عدم وجود معمل للغة الانجليزية يؤدي إلى ضعف مستوى مهارة الكتابة.	٢,٠٣	٠,٧٦٩	الحادي عشر	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك (٨) فقرات جاء تقديرها بدرجة مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٨٥-٢,٤٥) ، وقد جاءت الفقرة " عدم وجود معمل للغة الانجليزية يؤدي إلى ضعف مستوى مهارة الاستماع**" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨٥)** وإنحراف معياري(**٠,٤٤١**) ، وجاءت الفقرة" عدم وجود معمل للغة الانجليزية يؤدي إلى زيادة الجهد في توصيل المعلومة**.**" في المرتبة الثانية **بمتوسط حسابي (٢,٧٣)** وإنحراف معياري(**٠,٦٢٦**) ، كما جاءت (٣) فقرات بمستوى متوسط حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٣٠-٢,٠٣) حيث أتت الفقرة " عدم وجود معمل للغة الانجليزية يؤدي إلى ضعف مستوى مهارة الكتابة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (**٢,٠٣**) وإنحراف معياري (**٠,٧٦٩**).

كما يلاحظ الباحث من الجدول السابق أن تأثير غياب المعمل على مهارتي الاستماع والمحادثة أكبر من تأثيره على مهاراتي القراءة والكتابة. وهي نتيجة منطقية حيث أن مهاراتي الاستماع والمحادثة بحادثة إلى معمل للسمعيات يساعد على الاستماع والمحادثة مع الآخرين خصوصا المتحدثين الأصليين باللغة الانجليزية.

السؤال الثاني:

للإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على "ما أهم الأسباب المؤدية إلى عدم وجود معامل للغة الانجليزية في المدارس من وجهة نظر المعلمين**؟**"

قام الباحث باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك كما يتضح في الجدول التالي:

جدول(٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعدم وجود معامل للغة الانجليزية في المدارس من وجهة نظر المعلمين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٢	عدم ادراج معامل اللغة الإنجليزية في خطط بناء المدارس	٢,٨٢	٠,٤٥١	الأول	مرتفع
٤	تكدس الطلاب في المدارس	٢,٤٣	٠,٧٨٧	الثاني	مرتفع
١	ضيق المبنى المدرسي.	٢,١٣	٠,٨٣٢	الثالث	متوسط
٣	التكلفة المالية للمعامل.	١,٧٤	٠,٨٨٠	الرابع	متوسط
٧	ضعف استخدام التقنية.	١,٧٠	٠,٧٦٦	الخامس	متوسط
٥	عدم تفعيل بعض المعلمين للمعمل ان وجد.	١,٥٦	٠,٧١٨	السادس	متوسط
٦	الاعتقاد بان تنقل الطلاب بين الفصل والمعمل اهدار للوقت.	١,٥١	٠,٧٥٦	السابع	متوسط

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك (٢) فقرتين جاءت تقديرها بدرجة مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٨٢-٢,٤٣) ، وقد جاءت الفقرة " عدم ادراج معامل اللغة الإنجليزية في خطط بناء المدارس " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨٢) وإنحراف معياري(٠,٤٥١) ، وجاءت الفقرة" تكدس الطلاب في المدارس." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٤٣) وإنحراف معياري(٠,٧٨٧) ، كما جاءت (٥) فقرات بمستوى متوسط حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,١٣-١,٥١) حيث أتت الفقرة " الاعتقاد بان تنقل الطلاب بين الفصل والمعمل اهدار للوقت." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(١,٥١) وإنحراف معياري (٠,٧٥٦). كما يلاحظ الباحث من الجدول السابق أن الفقرات التي حصلت على الترتيب العالي ليست متعلقة بالمعلمين من حيث اتجاهاتهم نحو استخدام التقنية أو ضعف قدراتهم التقنية، وإنما هي مشكلات مرتبطة بعوامل خارجية متعلقة بتخطيط بناء المدارس الذي يتجاهل بناء المختبرات ويعمل على زيادة المساحات التي تستوعب العدد الكبير من الطلاب.

التوصيات:

١-الاهتمام بتفعيل معامل اللغة الانجليزية في المدارس المتوفر بها.
٢- توفير معامل للغة الانجليزية في المدارس.
٣- إجراء دراسات قادمة عن تأثير غياب المعامل في تدريس اللغة الانجليزية على عينات كبيرة.

المراجع :

الراضي ، أحمد بن صالح (٢٠٠٨). "المعامل الافتراضية نموذج من نماذج التعلم الإلكتروني". ورقة عمل مقدمة لملتقى التعليم الإلكتروني في التعليم العام، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية والتعليم. الرياض.

المركز القومي للتعليم الإلكتروني بالمجلس الأعلى للجامعات(٢٠١٠). دليل إرشادي ونموذج التقدم لطلب إتاحة معمل افتراضي للمقررات العلمية بالجامعات المصرية. سبتمبر ٢٠١٠.

خوجه ، منى عبدالله.(٢٠١٥).فاعلية المختبر الالكتروني في تنمية مهارات اللغة الانجليزية لطالبات الثانوية بمدينة الطائف.

حسن حسين زيتون (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم – التعلم الإلكتروني (المفهوم – القضايا – التطبيق – التقييم). الرياض :الدار الصولتية للنشر والتوزيع.

المناعي،عبد الله سالم . (٢٠٠٨). "المختبرات الافتراضية". الجمعية العربية للتعليم والتدريب الإلكتروني،ASOET.

البياتي، مهند محمد. (٢٠٠٦). "الأبعاد العملية والتطبيقية في التعليم الإلكتروني".الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، عمان: الأردن.

Ahmad ,k. , Idris,A & Aljak ,N.(2016). The Effect of Conventional Lab Using Audi Aids on Improving Students' Listening Comprehension. Journal of Humanities. Vol .17 . No. 4 *Decmber (2016*)

درجة ممارسة معلمي العلوم للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند للدماغ في مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بسلطنة عمان

إعداد

منيرة بنت شامس الكيومي
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

د/ شاهر ربحي عليان
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
كلية التربية – جامعة صحار

استلام البحث : ٢٠١/١١/٥ **قبول النشر** : ٢٨ / ١١ / ٢٠١٨

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في مدارسة الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بسلطنة عمان، من وجهة نظر معلمي العلوم الأوائل في محافظات (شمال الباطنة، جنوب الباطنة، مسقط). كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدرجة الممارسة تعزى لمتغير الجنس. تكونت عينة الدراسة من ١٠٨ معلم أول ومعلمة أولى لمادة العلوم في مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي، طبقت عليهم أداة الدراسة (الاستبانة)، حيث تم التحقق من الخصائص السيكومترية لها من خلال حساب الصدق الظاهري والبنائي، وكذلك الاتساق الداخلي بين الفقرات بطريقة ألفا لكرونباخ. أظهرت الدراسة جملة من النتائج أهمها أن درجة ممارسة معلمي العلوم للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ كانت ما بين متوسطة إلى عالية في المحافظات الثلاث، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلاله($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تقديرات المعلمين الأوائل لدرجة ممارسة معلمي العلوم للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ لمتغير الجنس. وأوصت الدراسة في ضوء نتائجها إلى أهمية تعزيز وإثراء أداء المعلمين من خلال تنظيم دورات تدريبية ومشاغل تربوية وورش عمل تتضمن توظيف عملي للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ.

الكلمات المفتاحية: التعلم القائم على الدماغ، استراتيجيات تدريس العلوم، تعلم العلوم.

Abstract:

The current study aimed to investigate a degree of practicing science teachers to brain-based learning strategies in basic education schools (cycle 2) in Sultanate of Oman through the points of view of science senior teachers in Al-Batinah north, Al-Batinah south and Muscat governorates. Moreover, the study aimed to reveal if there are significant differences at level ($\alpha \leq 0.05$) in the participants' responses of practice's degree due to the gender. The study sample consisted of 108 male and female senior teachers in (cycle ٢) in basic education school, they all responded to the study tool which was a questionnaire. The psychometric characteristics of the tool were verified by calculating face and constructed validity, in addition to the self-consistency by alpha Cronbach method. One of the main study findings was the medium and high practice degree of brain-based learning strategies among science teachers in the three governorates. Moreover, there were significant differences at α level in science senior teachers' responses regarding the practice degree of brain-based learning strategies among science teachers in terms of gender. In the light of the results, the study highlights the importance to enrich the science teachers' experiences by organizing and conducting educational workshops and training courses included brain-based learning strategies.

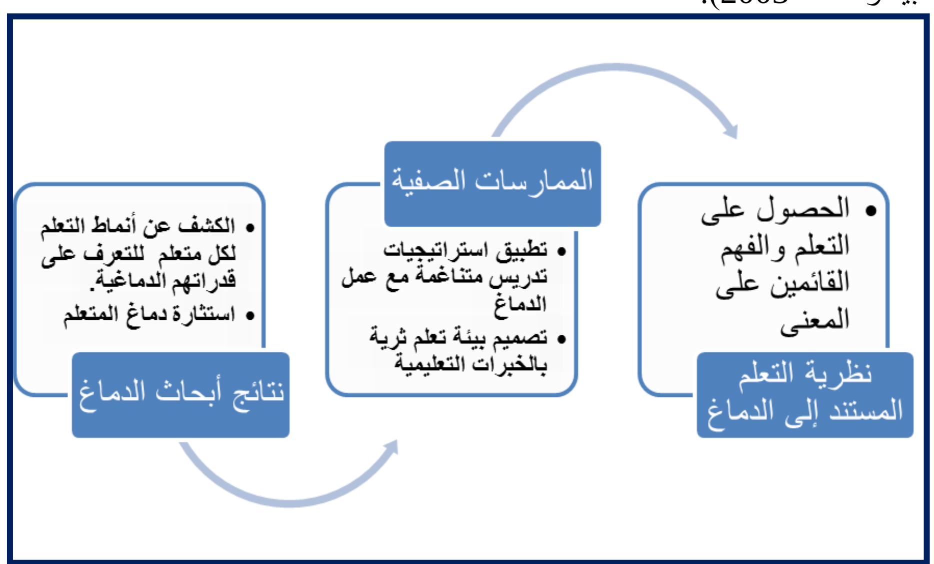
Key words: Brain-based learning, Science Teaching Strategy, Science Learning.

المقدمة

يسعى التربويون في ظل النتائج الهائلة التي كشف عنها علم الأعصاب حول بنية الدماغ وديناميات ووظائفه، إلى الإفادة من هذه النتائج وتوظيفها في العملية التعليمية – التعلمية، وكان من ثمار هذا السعي ظهور علم الأعصاب التربوي أو التربية العصبية (Educational Neurology) كمسار تعليمي حديث يبحث في دمج مجالات علم الأعصاب وعلم النفس والتربية للوصول إلى فهم أفضل لكيفية التعلم، وما يؤثر فيها من بناء للمناهج واستراتيجيات التدريس وسياسات التقويم.

وضمن هذا الإطار برزت نظرية التعلم المستند إلى الدماغ Brain Based Learning Theory للعالِمين "كين" و"كين" (Caine & Caine, 1990)، وهي إحدى نظريات التعلم التي تشير إلى أن الاعتماد على مبادئ علم الأعصاب لا ينفي الأساليب والطرق التربوية التقليدية، ولكنه سيساهم في دعم الممارسات الصفية الناجحة، وتقديم المواقف التربوية بشكل يتناغم مع آلية عمل الدماغ(السلطي، 2004).

عرف إريكسون نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ بأنها نظرية تعلم تتضمن تصميمًا لبيئة التعلم، تكون ثرية بالخبرات التعليمية الملائمة للمتعلمين، مع ضرورة الكشف عن أنماط التعلم الخاصة بكل متعلم،والتعرف على قدراتهم الدماغية،والتأكد من أن المتعلمين يعالجون خبراتهم بصورة تساعدهم على استخلاص المعنى. والشكل (١) يوضح إجراءات الوصول إلى المبدأ الرئيس للتعلم المستند إلى الدماغ (القرني، 2015؛ عبيد وعفانة، 2003).



الشكل(١): آلية التعلم المستند إلى الدماغ

وذكر سلافكين Slavkin المشار إليه في حسنين(2011) أن التدريس وفق مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ يجب أن لايكون معقداً بحيث يتعذر تطبيقه في الصفوف الدراسية للمتعلمين، حيث أن الهدف من التعلم المستند للدماغ هو تحسين مستوى تعلم الطلاب، وأن التعلم وفق المناهج التقليدية القائمة على الحفظ لم تعد تصلح للتدريس الفعّال، إذ ينبغي أن تكون أساليب التعلم والتعليم تتلاءم مع تحديات القرن الحادي والعشرين، وخاصة تدريب الطلبة على مهارات التفكير النقدي والتحليل، ويمكن تحقيق

ذلك من خلال تكييف المناهج والأساليب التدريسية لتتماشى مع بحوث الدماغ، لسد الفجوة بين التربية التقليدية والتعلم المستند إلى الدماغ.

يشير الأدب التربوي ذو الصلة إلى الاهتمام المتزايد محليا وعربيا وعالميا بالبحث في تأثير عمليات التدريس المعتمدة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ على تحصيل الطلاب في مادة العلوم وبقاء أثر التعلم، كما في دراسة Duman (٢٠٠٦) التي توصلت إلى فاعلية نهج التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل الطلاب ذوي أنماط التعلم المختلفة. ودراسة الفارسي (2010) التي كشفت عن معتقدات معلمات العلوم في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو الاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ وعلاقاتها بالممارسة الصفية. ودراسة هومان وكولز(Horman & ٢٠١٢ Cokelez,) التي هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة معلمي العلوم في مدارس تركيا باستراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ، ومدى تطبيقها في البيئة الصفية، وأظهرت نتائجها أن المعلمين وصفوا التعلم المستند إلى الدماغ بأنه يحدث نتيجة حدوث إرتباط بين الأسلوب أو الاستراتيجية وبين فسيولوجية الدماغ، وهي تكون مرتبطة أيضاً بخصائص بيئة التعلم، والخصائص الفردية للطلبة. ودراسة الطيطي(٢٠١٣) التي أكدت على وجود أثر للبرنامج التعليمي المستند إلى الدماغ في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلاب في مادة العلوم.

وتأسيساً على ماسبق، تظهر أهمية توظيف بحوث الدماغ في التعليم، وممارسة استراتيجيات التدريس المتناغمة مع الدماغ في البيئة الصفية، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية إلقاء الضوء عليه، واستقصاء درجة تطبيقه من قِبل معلمي العلوم في مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل لمادة العلوم.

مشكلة الدراسة

يعد تدني مستوى التحصيل لدى الطلبة من أهم المشكلات التي يواجهها معلمو العلوم في المدارس، يعزى ذلك إلا أن مايسود في المدارس بشكل عام هو التدريس بنسق واحد، وربما تكون المناقشة والعرض المباشر هي أكثر طرق التدريس شيوعاً(رواشدة وآخرون، ٢٠١٠)، كذلك انخفاض مستوى ممارسة معلمي العلوم لمهارات التفكير داخل الغرفة الصفية وانشغالهم بالكثير من الأنشطة التقليدية على حساب التعليم الفعّال(العزري، ٢٠٠٧)، إضافة إلى ضعف امتلاك المعلمين للمعرفة بالكيفية التي يتعلم بها الطلبة، والتي تشرحها نظرية التعلم المستند إلى الدماغ واعتقادهم أن تتبع نتائج أبحاث الدماغ في التعلم ليس من اختصاص المعلم (الفارسي، ٢٠١٠).

من هنا تظهر مشكلة الدراسة الحالية في البحث عن أفضل الطرق والإجراءات التدريسية التي تُحسّن من تحصيل الطلبة في العلوم، وتنمي مهارات التفكير لديهم. وبشكل أكثر تحديدا، فإن مشكلة الدراسة تتبلور من خلال السؤال الآتي:

ما درجة ممارسة معلمي العلوم بمدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بسلطنة عمان للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ من وجهة نظر المعلمين الأوائل؟

فرضية الدراسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين الأوائل لدرجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بسلطنة عمان للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ يُعزى لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة

تسعى الدراسة الحالية من الناحية النظرية إلى مواكبة النظريات المستحدثة في التدريس وتسليط الضوء عليها، والتأكيد على توظيف النتائج التي توصلت إليها بحوث الدماغ وعلوم الأعصاب في تحسين الإجراءات التدريسية.

أما من الناحية التطبيقية فإن الدراسة الحالية قد توجه المسئولين التربويين في سلطنة عمان بضرورة تضمين مناهج العلوم للأنشطة والعمليات التي تستند إلى نظريات الدماغ، والتي تحفز على التفكير بدلاً من الأنشطة التقليدية. كما أنها قد تعين معلمي العلوم في تحسين أدائهم في الغرفة الصفية أثناء التدريس من خلال تطبيق استراتيجيات التدريس القائمة على مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، وكيفية توجيه تعلم الطلبة. كذلك قد تساعد هذه الدراسة في توجيه مشرفي العلوم في تطوير أداء معلمي العلوم من خلال برامج إعداد وتدريب معلمي العلوم وتعريفهم بنظرية التعلم المستند للدماغ وتدريبيهم على استراتيجيات التدريس المستندة إلى الدماغ.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: المعلمون الأوائل في مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي في محافظات شمال الباطنة وجنوب الباطنة ومسقط.

الحدود الزمانية: سيتم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨ /٢٠١٧ م.

الحدود المكانية: مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي التابعة للمديريات العامة للتربية والتعليم بالمحافظات التعليمية الآتية: شمال الباطنة وجنوب الباطنة ومسقط.

مصطلحات الدراسة

التعلم المستند إلى الدماغ

تعرفه السلطي على أنه " أسلوب أو منهج شامل للتعليم والتعلم يستند إلى افتراضات علم الأعصاب الحديثة التي توضح كيفية عمل الدماغ بشكل

طبيعي"(السلطي، ٢٠٠٤، ص.١٠٨). وتركز الدراسة الحالية في تعريفها للتعلم المستند على الدماغ على المبادئ الإثنى عشر التي حددها كل من كين وكين (Caine &Caine, 1990).

الممارسة الصفية

يعرف كوتن (Cotton, 1995) الممارسة الصفية بأنها التفاعل بين المعلم وطلابه بهدف توسيع مداركهم المعرفية والمهارية من خلال الإدارة الصفية الملائمة والتصميم للتعليم والتقويم المستمر لإنجاز الأهداف التعليمية المرجوة. وتركز الدراسة الحالية على الإجراءات والاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ والتي يستخدمها معلمي العلوم في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي داخل الغرفة الصفية لتحقيق أهداف التعلم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها معلمي العلوم من وجهة نظر معلمي الأوائل لمادة العلوم من خلال استجاباتهم على الاستبانة.

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

هي المدارس التي تضم الصفوف من (١٠-٥)، ويدرس الذكور والإناث في هذه المرحلة في مدارس منفصلة، ويكون الكادر الوظيفي فيها حسب النوع (ذكوراً وإناثاً).

الإطار النظري للدراسة:

خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين، ظهر تحول جذري في كل من عمليتي التعلم والتعليم؛ نتيجة للتعرف أكثر على مواقع التفكير والعمليات في الجسم وهو الدماغ بواسطة تقنيات جديدة وحديثة مثل التصوير باستخدام الرنين المغناطيسي(MRI)، والتصوير المغناطيسي الوظيفي(functional MRI)، والتصوير المقطعيبالانبعاث البوزيتروني(PET)؛ حيث أمكن رؤية الدماغ وتسجيل مجالاته الكهرومغناطيسية وتحليل مكوناته الكيميائية، كذلك أصبح بإمكاننا استكشاف تحكم الدماغ وتعامله مع الذاكرة، والانتباه، والنمذجة، والعاطفة (جنسن، ٢٠١٤).

وقد كان لظهور نتائج الأبحاث والتي أجريت خلال القرن الماضي في مجال علم الأعصاب وعلم النفس المعرفي وعلم النفس الفسيولوجي دور في اكتشاف كيفية عمل الدماغ والذي بدوره ساعد في فهم حدوث التعلم، وظهور نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ(الزغلول، ٢٠٠٥). وتؤكد هذه النظرية على تكامل العواطف، والبيئة الغنية بالمثيرات، والتغذية السليمة، وغياب التهديد وصنع المعنى؛ لزيادة مشاركة وتفاعل وتحصيل المتعلم (Duman، ٢٠٠٧).

يعرف بوليتانووباكوين (Politano & Paquin, 2000) نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أنهاطريقة طبيعية محفزة داعمة وايجابية لزيادة القدرة على التعلم والتعليم، وهي منحى يعتمد على طرق تعلم مناسبة لتركيب وظائف الدماغ.أما سبيرس وولسون(Spears & Wilson, 2009) فيعرفها على أنها مدخل شامل للتعلم يقوم على

كيفية أساس البحث في علم الأعصاب، بالإضافة إلى تهيئة الدماغ بشكل أفضل وطبيعي للتعلم. كما أنها تمثل إطاراً للتعليم والتعلم، وتساعد على تفسير سلوكيات التعلم لدى الأفراد والمتكررة، وتؤكد للمعلمين على تعليم الطلاب الخبرات من واقع حياتهم. وقد حدد كل من كين وكين (Caine &Caine, 1990) اثني عشر مبدأ لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ تتمثل فيما يأتي:

المبدأ الأول: يرتبط التعلم بالعمليات الفسيولوجية All Learning is Physiological

فالدماغ "كمركز لعمليات التعلم" ينمو ويتكيف مع بيئته(عبيدات وأبوالسميد، ٢٠٠٥)، ويتأثر بالحركة، حيث أن نشاط المتعلمين يزيد من مستويات الطاقة لديهم، ويوفر لأدمغتهم الدم المزود بالأكسجين الذي يحتاجونه لآداء مهامهم التعليمية، كما أن الدماغ يأخذ إشاراته عن طريق الحواس في الجسم، ليقوم بعدها بالمعالجة وإرسال التعليمات لجميع أجزاء الجسم.

المبدأ الثاني: يعتبر الدماغ اجتماعي The Brain/Mind is Social

يستمر الدماغ بالتغيير طيلة حياته تبعاً لاندماج الفرد مع الآخرين، ولقد تبين ان للاتصال الاجتماعي تأثير على الدماغ، حيث أنه يعمل على تعديل مستوى هرمون السيراتونين في الدماغ، وهذا له دلالات في الذاكرة، الانتباه، ونمو الخلايا العصبية(جنسن، ٢٠١٤). فالتعلم التعاوني مطلوب لتنمية الدماغ، لأن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل من خلال اتصالهم بالآخرين وتفاعلهم وتبادل الخبرات معهم، كما يجعل كل مشارك في مجموعة يؤدي عملاً يخدم المهمة التي تقوم بها هذه المجموعة(الزهيري، ٢٠١٧).

المبدأ الثالث: البحث عن المعنى فطري The Search for Meaning is Innate

يقصد بالبحث عن المعنى هو ترجمة الخبرات إلى مشاعر وأحاسيس، حيث أن كل فرد يولد مزود بتجهيزات بيولوجية تسمح له بفهم العالم من حوله، فالناس مدفوعون فطريا للبحث عن المعنى. يوجد مظهران للبحث عن المعنى، أن الناس مولودون للعمل كعلماء لاكتشاف ما في عالمهم، ومن ناحية أخرى هم مولودون للعمل كفنانين وذلك من خلال إضفاء التعبير والصوت للمعنى الذي يكونونه أثناء انهماكهم في حياتهم(السلطي، ٢٠٠٤).

المبدأ الرابع: يتم البحث عن المعنى بواسطة الأنماط The Search for Meaning Occurs Through Patterning

يعتمد تحديد أنماط التشابه والاختلاف والترتيبات المنطقية والوظيفية على النيورونات (الخلايا العصبية)، وخلال عملية البحث عن معنى فإن الدماغ يعمل وبشكل متوازٍ بتوظيف الأنماط الموجودة لديه في الوقت الذي يهتم بالبحث عن المعاني للمثيرات

الجديدة، فيحاول فهم الأنماط وإدراكها كما هي، وفي نفس الوقت يعمل على إعطاءها معاني جديدة أو ابتكار أنماط جديدة خاصة بها(الزغلول، ٢٠٠٥)، أما المعلومات الجديدة التي ليس لها نمط معين يجب أن تجد مجالات تتناغم معها، ويتم ذلك من خلال تكوين مجالات جديدة وكلما زادت المجالات المشتركة زاد عمق المعنى لدينا(جنسن، ٢٠١٤).

المبدأ الخامس: الانفعالات حساسة في تشكيل التعلم Emotions are Critical to Patterning

يُولّد الجسم بيانات حسية يغذي بها الدماغ، ثم يعمل على تكاملها مع الإدراك الذهني والانفعالات لتكوين ثالوث تفكير من أجل أداء أمثل واتخاذ أفضل القرارات(جنسن،٢٠١٤). ويُثار الدماغ بقدر أكبر عند وجود انفعالات قوية؛ لأنها تعطينا دماغاً أكثر حيوية ونشاطاً يساعد على تذكر الأنماط، وتكوين ذاكرة أكثر وضوحا(Duman, 2007).

المبدأ السادس: يعالج الدماغ الجزئيات والكليات بشكل متزامن The Brain Processes Parts and Whole Simultaneously

حسب نظرية نصفي الدماغ فإن الجزء الأيسر من الدماغ لفظي ومنطقي ومسئول عن العمليات الحليلية، بينما الجزء الأيمن يكون بصري وحدسي ومسئول عن العمليات الانفعالية(عبيدات وأبوالسميد، ٢٠٠٥)، وبالرغم من ذلك تتكامل القدرات التحليلية مع الانفعالات في وقت متزامن لإنشاء الكليات والتعامل مع المواقف التعليمية(المطرفي،٢٠١٤).

المبدأ السابع: يتضمن التعلم كلاً من الانتباه المركز والإدراك الطرفي Learning Involves Both Focused Attention and Peripheral Perception

يستقبل الدماغ طيلة الوقت أعداداً لا تُحصى من الصور والمدخلات وعليه أن ينتقي منها باستمرار، فالانتباه لموضوع ما هو أمر طبيعي، حيث أن الدماغ يركز على المثيرات الأكثر أهمية وملاءمة لإرضاء رغباته الخاصة(السلطي، ٢٠٠٤)، كما أنه يستجيب للإشارات الهامشية غير الواقعية التي تكون قوية ومؤثرة وفعّالة(عفانة والجيش، ٢٠٠٩).

المبدأ الثامن: يتضمن التعلم عمليات واعية وعمليات لاواعية Learning Always Involves Conscious and Unconscious Processes

يُعد الفهم عملية عميقة ومتتالية تعتمد على قدرة المتعلم على تحمل مسؤولية خبراته ووعيه بهذه الخبرات(عبيدات وأبوالسميد، ٢٠٠٥)، حيث تُعالج بعض الخبرات عن وعي ودراية المتعلم من خلال التعامل معها، ولكن هناك الكثير من الخبرات يتم اكتسابها على نحو لا شعوري، فاللاوعي يعالج هذه الخبرات تحت مستويات معقدة من

الوعي (الزغلول،٢٠٠٥؛ عفانة و الجيش، ٢٠٠٩). ويؤكد الباحثون على أن أكثر من ٩٩% من مجمل التعلم يكون لا شعوريا، وهذا يعني أن معظم ما يتعلمه الطلاب ككمية من المثيرات تتجاوز كثيراً تلك المستندة من المحتوى والذي هو محدد في خطة الدرس لم يكن مقصوداً (جنسن،٢٠١٤).

المبدأ التاسع: هناك على الأقل أسلوبان لعمل الذاكرة There are at Least Two Approaches to Memory

تعد الذاكرة مخزن للأفكار والخبرات، ويوفر الدماغ طريقتين لتنظيم الخبرات وتخزينها، الذاكرة المعلوماتية(الذاكرة الثابتة) ذات الصلة بالتعامل مع الحقائق والمعاني والمهارات وتخزينها، وهو الذي يوضح لنا لماذا نستطيع أن نتعلم حقائق منفصلة أو استجابات عاطفية، والذاكرة المكانية(الدينامية) التي تسجل الخبرات الحياتية اليومية وبدقة. إن الذاكرة الثابتة تكون ناضجة منذ فترة مبكرة من العمر، بينما الذاكرة الدينامية تتطور عبر الوقت، وهذا ما يفسر أن الأطفال يخزنون بعض الانطباعات الهامة منذ طفولتهم المبكرة (عبيدات وأبوالسميد، ٢٠٠٥).

المبدأ العاشر: يعتبر التعلم نمائي(تطوري) Learning is developmental

يمتاز الدماغ بالمرونة والنمو والتطوير من خلال تفاعله وتعاونه مع الآخرين(الجيش وعفانة، ٢٠٠٩). ويتغير باستمرار في تركيبه ووظيفته عبر مراحل نموه المختلفة تبعاً لتفاعل مجموعة العوامل الجينية والخبرات البيئية(الزغلول، ٢٠٠٥). يمر الدماغ في نموه بمراحل حيث تبدأ بنمو سريع وخاصة في السنوات الثلاث الأولى بعد الولادة، فتنشأ الكثير من الروابط العصبية. بعدها تبدأ المرحلة الثانية وفيها يكون للدماغ قابلية هائلة للتغيير، ومن هنا تظهر أهمية الوقت المناسب للتعلم، فمن السهل تعلم لغة أجنبية في هذه المرحلة قبل الوصول إلى مرحلة البلوغ. وفي العقدين الثاني أو الثالث من الحياة يستمر نمو الدماغ وتنضج معه مهارات متقدمة مثل قدرته على التخطيط، ويستمر عمل الدماغ مدى الحياة ما دمنا نفكر، فإن دماغنا ينمو(عبيدات والسميد، ٢٠٠٥).

المبدأ الحادي عشر: يعزز التعلم بالتحدي ويثبط بالتهديد Learning is Enhanced by Challenge and Inhibits by Threats

تؤثر الانفعالات السلبية على وظائف الدماغ، حيث تؤدي الأحداث المليئة بالضغوط إلى إفراز هرمونات مثل الكورتيزول الذي بدوره يؤثر على الأداء المعرفي(جنسن، ٢٠١٤). وتقلل من هرمون السيراتونين مما يزيد من الاستجابة العدوانية. وهناك علاقة بين التهديد وضعف التحصيل الدراسي وانخفاض تقدير الذات (عبيدات والسميد، ٢٠٠٥)، حيث يسعى المتعلم إلى قلة اكساب الخبرات وعدم الانفتاح لاكتساب خبرات جديدة؛ وبالتالي تعتبر عملية التعلم هنا تهديداً للمتعلم وتؤثر في تكوينه، فيسعى دائماً لعدم التعرض لتلك الخبرات مما يحد من نمو الدماغ وتطوره(عفانة

والجيش،٢٠٠٩). لكن لايعتبر كل التوتر سيئاً، إذ لابد من استثارة محدودة تتحدى الدماغ حتى يعمل بحماس، بشرط أن لا ترتفع درجة التوتر لتكون معيقة.

المبدأ الثاني عشر: كل دماغ منظم بطريقة فريدة Each Brain is uniquely organized

يختلف الدماغ البشري من متعلم إلى آخر في تكوينه وقدراته وخبراته وسعته، حيث أن الجوانب الوراثية و أساليب التعلم والخبرات واختلاف البيئة التي يعيش فيها المتعلم تؤثر في تمايز خصائص الدماغ من فرد إلى آخر(عفانة والجيش، ٢٠٠٩). من هذا المنطلق فإن جميع الأفراد يمتلكون دماغاً واحداً متشابها من الناحية التشريحية، لكنهم يمتلكون عقولاً متباينة من الناحية الوظيفية، مما يجعل كل دماغ يختلف عن الآخر(الزهيري، ٢٠١٧)، وهذا ما يؤكده جاردنر من خلال نظريته في الذكاءات المتعددة إلى تمييز ثمانية أنواع من الذكاءات الإنسانية، بحيث يكون لكل نوع من الذكاء منطقة في الدماغ مسئولة عنه.

يمكن للمعلم أن يحقق هذه المبادئ في مواقف التعليم والتعلم، وذلك عن طريق قيامه بتبني أساليب وطرق واستراتيجيات تدريسية تتناغم مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، وتكون هذه الأساليب والأنشطة بمثابة المتطلبات الأساسية لحدوث التعلم الناجح والفعَّال. كما يُلاحَظ من خلال عرض المبادئ الإثنى عشر أنها متداخلة مع بعضها البعض، وأنها ليست منفصلة أومنفردة، فكل مبدأ يمكن أن يقودنا إلى تحقيق مبدأ آخر، وبالتالي يمكن للمعلم أن يطبقها بشكل متكامل في الموقف الصفي، فمثلاً إذا طبق المعلم المبدأ الخامس (تعتبر الانفعالات والعواطف حساسة في تشكيل التعلم)، فإنه سيعتمد تلقائيا إلى تحقيق أحد متطلبات المبدأ الحادي عشر(يعزز التعلم بالتحدي ويثبط بالتهديد)، وهو توفير بيئة تعلم يسودها الأمن والأمان والابتعاد عن التخويف.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، الذي يتضمن رصد الظاهرة كما هي عليه في الواقع، وجمع البيانات عنها من الميدان التربوي، ومن ثم تصنيفها وتحليلها واستخراج النتائج منها (ابراهيم وأبوزيد، ٢٠٠٧، ص.٢١٥).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الأوائل لمادة العلوم في مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م في المحافظات التالية: شمال الباطنة وجنوب الباطنة ومسقط والبالغ عددهم (٢١٨) معلماً ومعلمة أولى لمادة العلوم حسب إحصاءات قسم الإحصاءات والمؤشرات بدائرة تخطيط الاحتياجات التعليمية في

المحافظات الثلاث للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨). والجدول١ يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المحافظات التعليمية:

الجدول ١: توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المحافظات التعليمية

المحافظة التعليمية	المعلمين الأوائل لمادة العلوم		المجموع
	ذكور	إناث	
شمال الباطنة	٥٥	٣٦	٩١
جنوب الباطنة	٢٨	٢٢	٥٠
مسقط	٤١	٣٦	٧٧
المجموع	١٢٤	٩٤	٢١٨

عينة الدراسة

تشكلت عينة الدراسة من (٥٠%) من مجتمع الدراسة، حيث تم اختيار (١٠٨) معلماً ومعلمة أولى لمادة العلوم في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالطريقة الملائمة Convenience Sampling، بحيث أن نسبة الذكور (٥٧%) من عينة الدراسة ونسبة الإناث (٤٣%)، تم توزيعهم على المحافظات الثلاث كما هو موضح في الجدول ٢.

الجدول ٢: توزيع عينة الدراسة بمدارس محافظة شمال الباطنة وجنوب الباطنة ومسقط

المحافظة التعليمية	المعلمين الأوائل لمادة العلوم		المجموع	النسبة المئوية
	ذكور	إناث		
شمال الباطنة	٢٧	١٨	٤٥	٤٢%
جنوب الباطنة	١٤	١١	٢٥	٢٣%
مسقط	٢٠	١٨	٣٨	٣٥%
المجموع	٦١	٤٧	١٠٨	١٠٠%

أداة الدراسة

أداة الدراسة عبارة عن استبانة للمعلمين الأوائل لمادة العلوم لقياس درجة ممارسة معلمي العلوم بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند للدماغ، وقد تم بناء فقراتها وتطبيقها كما في الإجراءات الآتية:

١ – مراجعة الأدبيات والكتب التربوية المتعلقة بنظرية التعلم المستند إلى الدماغ ومبادئها الاثني عشر(الخليفة، ٢٠١٣؛ الزعانين، ٢٠١٣؛ السلطي، ٢٠٠٤؛ الزغول، ٢٠٠٥؛ جنسن، ٢٠٠٥؛ كوفاليك والسن، ٢٠٠٤؛ Weimer, 2007؛ Akyurek & Afacan, 2013)، والتعرف على الاستراتيجيات والأساليب التربوية لكل مبدأ.

٢- الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، وتم الاستفادة من بطاقة الملاحظة لقياس الممارسات الصفية الواردة في دراسة الفارسي (٢٠١٠)، والتي هدفت إلى تحديد مدى ممارسة معلمات العلوم لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ داخل الغرفة الصفية.

٣- الاستعانة بآراء ذوي الخبرة في مجال المناهج وطرائق تدريس العلوم .

٤- تصميم الاستبانة بحيث تكونت الأداة في صورتها الأولية من (45) فقرة، تتم الإجابة عليها تبعا لمقياس ليكرت الخماسي على النحو الآتي: (أوافق بشدة=٥، أوافق=٤، محايد=٣، لاأوافق=٢، لا أوفق بشدة=١).

٥- اختبار الصدق الظاهري

من خلال عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين لأخذ آرائهم حول فقراتها من حيث الانتماء إلى المبدأ، ووضوح العبارات ودقة الصياغة اللغوية، وملائمة الاستبانة لهدف الدراسة. وزعت الاستبانة على (١٢) محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم والإشراف التربوي بجامعة السلطان قابوس وجامعة صحار، بالإضافة إلى عدد من مشرفي ومعلمي العلوم بوزارة التربية والتعليم.

تم بعد ذلك حساب نسبة الاتفاق لجميع مفردات الاستبانة من خلال معادلة كوبر (Copper)، والحصول على مؤشر احصائي لصدق الاستبانة، حيث بلغت نسبة الاتفاق % 89.15 وهي نسبة مقبولة كاختبار أولي للكشف عن مدى صلاحية الأداة للتطبيق(حسين، ٢٠١٨، ص٤٠٠). كما تم إجراء التعديلات اللازمة على بعض الفقرات في ضوء آراء المحكمين، ليصبح عدد فقرات الاستبانة في صورتها شبه النهائية (٤٠) فقرة.

٦- اختبار الصدق البنائي

للتحقق من الصدق البنائي لاداة الدراسة، تم حساب معاملات الارتباط بين متوسط درجات محاور الاستبانة والدرجة الكلية وذلك من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، وقد ظهرت القيم كما في الجدول ٣.

الجدول ٣: قيم معاملات الارتباط للاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة

المحاور (المبادئ)	المفردة الدالة عليها	معامل ارتباط المفردة بالمحور	معامل ارتباط الفقرات مع المحور
١- يرتبط التعلم بالعمليات الفسيولوجية للجسم	١ ٢ ٣	0.744** 0.723** 0.587**	0.651**
٢ - يعتبر الدماغ اجتماعي	٤ ٥ ٦ ٧	0.729** 0.754** 0.667** 0.801**	0.661**
٣- البحث عن المعنى فطري	٨ ٩ ١٠	0.726 ** 0.653** 0.764**	0.689**
٤- يتم البحث عن المعنى بواسطة الأنماط	١١ ١٢ ١٣ ١٤	0.649** 0.823** 0.801** 0.704**	0.849**
٥- الانفعالات حساسة في تشكيل التعلم	١٥ ١٦ ١٧	0.783** 0.974** 0.890**	0.799**
٦- يعالج الدماغ الجزئيات والكليات بشكل متزامن	١٨ ١٩ ٢٠ ٢١	0.817** 0.499* 0.754** 0.712**	0.738**
٧- يتضمن التعلم كلاً من الانتباه المركّز والإدراك الطرفي	٢٢ ٢٣ ٢٤	0.886** 0.799** 0.773**	0.818**
٨- يتضمن التعلم دائماً عمليات واعية وعمليات لا واعية	٢٥ ٢٦ ٢٧	0.726** 0.752** 0.898**	0.865**
٩- هناك على الأقل أسلوبان لعمل الذاكرة	٢٨ ٢٩ ٣٠	0.748** 0.870** 0.841**	0.630**
١٠- يعتبر التعلم نمائي (تطوري)	٣١ ٣٢ ٣٣	0.568* 0.757** 0.778**	0.642**
١١- يعزز التعلم المعقد بالتحدي ويثبط بالتهديد	٣٤ ٣٥	0.542* 0.727**	0.776**

	٣٦	0.586**	
١٢- كل دماغ منظم بطريقة فريدة	٣٧ ٣٨ ٣٩ ٤٠	0.555* 0.729** 0.732** 0.583**	0.633**

*** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)   ** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١)**

يشير الجدول ٣ أن قيم معاملات ارتباط بين كل مفردة وقيمة المحور التي تنتمي إليه تراوحت بين (0.499) إلى (0.974)، وهي جميعاً قيم دالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.01)و(0.05). كذلك تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية بين (0.630) إلى (0.865) وهي جميعاً قيم دالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.01)و(0.05). وعليه تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة، وهذه النتيجة تشير إلى صلاحية الأداة للتطبيق.

٧- اختبار الاتساق الداخلي للاستبانة

للتأكد من ثبات الاستبانة بعد تعديلها بناء على آراء المحكمين، تم تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (٢٠) معلماً ومعلمة من أفراد مجتمع الدراسة، ثم تم حساب معامل الثبات بطريقة معامل ألفا لكرونباخ (Alpha Cronbach) لفقرات الأداة، حيث بلغ معامل ألفا لكرونباخ (٠,٩٤)، وهو مقبول احصائيا مما يدل على ثبات الاستبانة وإمكانية تطبيقها والاطمئنان إلى النتائج التي سيتم الحصول عليها.

٨- الحصول على الموافقة الرسمية للتطبيق

تم الحصول على خطاب تسهيل مهمة من جامعة صحار، كذلك مخاطبة المكتب الفني للدراسات والتطوير بوزارة التربية والتعليم لمخاطبة مديريات التربية والتعليم لتسهيل تطبيق أداة الدراسة بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالمديريات العامة في المحافظات الثلاث(شمال الباطنة وجنوب الباطنة ومسقط).

٩- توزيع الاستبانة وجمعها

تم إعداد استبانة إلكترونية ومخاطبة رؤساء أقسام العلوم التطبيقية في المحافظات الثلاث لتعميمها على مشرفي العلوم، وهم بدورهم يرسلونها إلى عينة الدراسة من معلمي ومعلمات العلوم الاوائل. كانت الاستجابة قليلة خاصة من طرف المعلمين الأوائل الذكور، لهذا قام أحد الباحثين بتوزيع الاستبانات الورقية مباشرة إلى المدارس لضمان وصولها لعينة الدراسة، وجمعها في الوقت المحدد دون فاقد، وقد استغرقت عملية التوزيع والجمع مدة ثلاثة أسابيع تقريباً من ٢٠١٨/٤/٨ إلى ٢٠١٨/٤/٢٦.

١٠- إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة للأداة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة الذي ينص على " ما درجة ممارسة معلمي العلوم بمدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بسلطنة عمان للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ من وجهة نظر المعلمين الأوائل؟" تم استخدام المعالجة الإحصائية عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المعلمين والمعلمات الأوائل لكل فقرة وكل مبدأ من مبادئ الاستبانة. وقد تم الحكم على درجة ممارسة معلمي العلوم بمدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بسلطنة عمان للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ بناء على تصنيف المتوسطات الحسابية للبيانات كما هو موضح في الجدول ٤.

الجدول ٤: تصنيف متوسطات عينة الدراسة حسب درجة الممارسة

درجة الممارسة	مدى المتوسط الحسابي
منخفضة جداً	١ – ١,٨
منخفضة	أكبر من ١,٨-٢,٦
متوسطة	أكبر من ٢,٦-٣,٤
عالية	أكبر من ٣,٤-٤,٢
عالية جداً	أكبر من ٤,٢-٥

والجدول ٥ يُظهِر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بعد تحليل استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة، وكذلك ترتيب مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ.

الجدول٥: ترتيب مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ الواردة في أداة الدراسة تنازلياً حسب متوسطها الحسابي ودرجة الممارسة

م	المبادئ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١٠	يعتبر التعلم نمائي(تطوري)	4.33	0.643	عالية جداً	1
٧	يتضمن التعلم كلاً من الانتباه المركّز والإدراك الطرفي	4.32	0.624	عالية جداً	2
٩	هناك على الأقل أسلوبان لعمل الذاكرة	4.32	0.600	عالية جداً	٢
١	يرتبط التعلم بالعمليات الفسيولوجية للجسم	4.31	0.610	عالية جداً	4
٨	يتضمن التعلم دائماً عمليات واعية وعمليات لا واعية	4.18	0.753	عالية	5
٤	يتم البحث عن المعنى بواسطة الأنماط	4.14	0.743	عالية	6
٥	الانفعالات حساسة في تشكيل التعلم	4.11	0.704	عالية	7

١١	يعزز التعلم المعقد بالتحدي ويثبط بالتهديد	4.09	0.745	عالية	8
١٢	كل دماغ منظم بطريقة فريدة	4.08	0.778	عالية	9
٢	يعتبر الدماغ اجتماعي	4.07	0.78	عالية	10
٣	البحث عن المعنى فطري	3.95	0.868	عالية	11
٦	يعالج الدماغ الجزئيات والكليات بشكل متزامن	3.74	0.836	عالية	12
	المتوسط الحسابي العام	4.13	0.723	عالية	

يشير الجدول ٥ أن المتوسط الحسابي العام للمبادئ الإثنى عشر بلغ (4.13)، وبهذا تعتبر درجة ممارسة معلمي العلوم للمبادئ بشكل عام عالية، كما أن متوسطات المبادئ الإثنى عشر تراوحت بين (3.74–4.33)، ويعني ذلك أن مستوى إدراك معلمي العلوم لأهمية تطبيق الاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ عالية من وجهة نظر المعلمين الأوائل. يُعزى ذلك أن فلسفة التعليم الأساسي في سلطنة عمان في مدارس الحلقة الثانية منذ العام الدراسي٢٠٠٠م إلى وقتنا الحالي تشجع جميع المعلمين على تبني استراتيجيات وطرق تدريس تتمحور حول المتعلم، وتوفير بيئات تعلم محفزة على التفكير والاستنتاج والاكتشاف (فلسفة التعليم في سلطنة عمان، ٢٠٠٧). وأن وزارة التربية والتعليم تعمل جاهدة من خلال برامج الإنماء المهني على اكساب المعلمين الاستراتيجيات الحديثة للتدريس والتي تتناغم مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، بغض النظر عن معرفة المعلمين أو عدم معرفتهم بمسميات تلك المبادئ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفارسي(٢٠١٠) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة معلمات العلوم للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم في جنوب الباطنة بسلطنة عمان كانت عالية.

كما أشارت النتائج أن أكثر المبادئ ممارسة المبدأ العاشر وهو(يعتبر التعلم نمائي) وبلغ المتوسط الحسابي له (٤,٣٣)، حيث أتفقت عينة الدراسة أن معلمي العلوم يمارسون الاستراتيجيات المتناغمة مع هذا المبدأ بدرجة عالية جداً. فالملاحظ أن معلمي العلوم يتدرجون في عرض المادة العلمية دائما من السهل إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد، ويتم ترتيب المفاهيم باستخدام خرائط المفاهيم حيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية إلى الأقل، وعلى هذا الأساس تم بناء المناهج، إذ تعتبر من أهم أسس بناء مناهج العلوم في سلطنة عمان، مع مراعاة قدرات الطالب واستعداداته وميوله، والحرص على متابعة تطور أداء المتعلمين من خلال توظيف أدوات التقويم القبلي والبنائي والختامي، والأعمال الكتابية أو الفنية والاختبارات القصيرة، وهذا ماأكدت عليه فلسفة التقويم التربوي للتعليم الأساسي.

وأظهرت النتائج أن المبدأين السابع (يتضمن التعلم كلاً من الانتباه المركز والإدراك الطرفي) والتاسع (هناك على الأقل أسلوبان لعمل الذاكرة) أحتلا الترتيبين الثاني و الثاني مكرر من حيث درجة الممارسة، وبلغ المتوسط الحسابي لهما (٤,٣٢)؛ أي أن عينة الدراسة تؤكد على أن معلمي العلوم يمارسون الاستراتيجيات المتناغمة مع المبدأ السابع والتاسع بدرجة عالية جداً، والسبب في ذلك أن معلمي العلوم يركزون أثناء التدريس على جذب انتباه المتعلمين بطرق مختلفة، فنجد أنهم يوفرون بيئة غنية بالمؤثرات والوسائل المتنوعة سواء كانت مباشرة أوغير مباشرة، فبتحليل استمارات الزيارات الصفية نجد أن المعلمين يهتمون بالتمهيد المثير للدخول في موضوع الدرس مثل قصة هادفة أو تجربة بسيطة، وكذلك يغيرون من درجة الصوت وتعبيرات الوجه حسب أهمية الموضوع، ويستخدمون الوسائل التعليمية المعينة أثناء الشرح، وقد يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة مادة العلوم التي تتطلب تبسيط للمعلومات التي تقدم حتى يسهل فهمها وربطها بخبرات الطالب. أما بالنسبة للمبدأ التاسع فيعود السبب في أن معلمي العلوم يستخدمون دائما استراتيجيات تدريسية تساعدهم على استخدام أنواع مختلفة من الذاكرة مثل التخيل البصري والمنظمات التخطيطية، وتكرار المصطلحات العلمية الأساسية و توظيف تلخيصات الطلاب، فنجد في أثناء الزيارات الصفية أن المعلمين يميلون إلى استخدام الأقلام الملونة عند الكتابة على السبورة، وهذا بدوره ينشط عدة مسارات للذاكرة وتخزين المعلومات.

جاء في المرتبة الرابعة المبدأ الأول وهو (يعتمد التعلم على فسيولوجية الجسم)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٤,٣١). وبالتالي فهذا يدل على أن معلمي العلوم يستخدمون الاستراتيجيات التي تحقق المبدأ الرابع بدرجة عالية جداً، فنجد أن معلمي العلوم يسعون دائما إلى جعل المادة العلمية المجردة محسوسة، وإضفاء جو من المرح في الموقف الصفي. وتجدر الإشارة هنا إلى طبيعة مادة العلوم، وارتباطها ارتباطاً مباشراً بحياة المتعلمين مما نتج عنه اهتمام المعلمين بتوظيف جميع الاستراتيجيات التي تربط التعلم بخبرات المتعلمين وحياتهم العملية اليومية.

أما أقل درجة ممارسة للمبادئ هو المبدأ السادس (يعالج الدماغ الجزئيات والكليات بشكل متزامن)، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٣,٧٤)، أي أن معلمي العلوم يمارسون الاستراتيجيات المتناغمة مع هذا المبدأ بدرجة منخفضة إلى حد ما، حيث نجد أثناء الحصص الدراسية أن قلة من المعلمين يقدمون أنشطة تتطلب تفاعل جانبي الدماغ، مثل الخرائط الذهنية والأسئلة التباعدية والتقاربية، وتطبيق التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، والتركيز على التمهيد في السؤال عن الدرس السابق فقط. أما بالنسبة للتمهيد للدرس القادم فقلة من المعلمين يهتمون به، وقد يكون السبب غياب المتابعة والتشجيع من المشرفين التربوين والمعلمين الأوائل لتطبيق مهارات التفكير، لعدم وجود بند في استمارة متابعة المعلمين. أتفقت هذه النتيجة مع دراسة السلطي(٢٠٠٢) والتي أكدت

على عدم وجود أثر لبرنامج تعليمي – تعلمي مبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ مع أساليب التفكير، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من المطرفي(٢٠١٤)، وعساف (٢٠١٦).

وظهر المبدأ الثالث (يعتبر البحث عن المعنى فطري) بمتوسط حسابي منخفض نوعا ما بلغ (٣,٩٥)، حيث تشير هذه القيمة أن بعض معلمي العلوم لايطبقون الاستراتيجيات المتناغمة مع هذا المبدأ، فنجد قلة منهم من يوظف استراتيجيات الاستقصاء المفتوح، وتوظيف الأحداث الجارية، والتعلم المبني على المشاريع والخرائط العقلية، والسبب يرجع أن بعض المعلمين لايملكون معلومات كافية عن هذه الاستراتيجيات وكيفية توظيفها في الموقف الصفي، حيث الاعتماد فقط على الاستكشافات والدروس العملية الموجودة في الكتاب المدرسي.

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة

ينص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين الأوائل لدرجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بسلطنة عمان للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ يُعزى لمتغير الجنس".

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار مربع كاي لاحتبار الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة.

وقد أشارت إلى وجود تفاوت بين درجات ممارسة المعلمين والمعلمات للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في الغرفة الصفية، فقد احتلت مجموعة من الفقرات درجة ممارسة كبيرة عند الذكور والإناث وهي: الفقرة (٢٤) والتي تنص على (يهتم بتغيير نبرة الصوت وتعبيرات الوجه بين فترة وأخرى في أثناء الموقف الصفي)، حيث احتلت المرتبة الخامسة عند الذكور بمتوسط حسابي (٤,٣٠)، والمرتبة الرابعة عند الإناث بمتوسط الحسابي بلغ (٤,٥٠). يمكن تفسير النتيجة على أساس أن كل من المعلمين والمعلمات لهم إهتمام كبير بلغة التواصل بينهم وبين الطلاب، وبتقصي الأسباب من بعض المعلمات الأوائل أكدن أن طبيعة المهنة أوجبت التغيير في نبرات الصوت وتعبيرات الوجه بين فترة وأخرى، حتى يسهل عليهم جذب انتباه المتعلمين وتركيزهم أثناء شرح الدرس، وأن بعض الإيماءات تشرح المعنى بشكل أكثر، فالتغيير من نبرات الصوت تضفي شي من الطاقة والحماس على موضوع الدرس.

أما الفقرة (٣١) والتي تنص على (يعرض المادة العلمية بتسلسل وترابط منطقي يتناسب والخصائص العمرية والعقلية للمتعلمين)، فقد احتلت المرتبة السادسة

عند الذكور بمتوسط حسابي (٤,٣٠)، وعند الإناث احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٥٤). يرجع السبب في حصول هذه الفقرة على ترتيب متقدم عند كل من المعلمين و المعلمات إلى طبيعة المادة العلمية وطريقة عرضها في المناهج بشكل متسلسل ومترابط، وبالتالي أصبح على المعلمين عرضها بطريقة منطقية من السهل للمعقد، والانتقال من المفاهيم إلى المبادئ ومن المحسوس إلى المجرد، فطريقة تنظيم المحتوى التعليمي وعرض المعلومات له دور أساسي في مساعدة الطلبة على تذكر المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى، وبالتالي رفع مستوى التحصيل الدراسي.

واحتلت الفقرة (٢٩) والتي تنص على (يحفز المتعلمين على استدعاء خبراتهم السابقة كأساس لبناء خبراتهم الجديدة) على المرتبة الرابعة عند الذكور بمتوسط حسابي (٤,٣٥)، وعند الإناث المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٤). يعزى هذا إلى أن معلمي العلوم يدركون أن استدعاء الخبرات السابقة تسهل على المتعلمين تكوين خبرات جديدة، وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، وهذا الربط يجعل التعلم ذا معنى، وهذا يتفق مع النظرية البنائية والتي تؤكد على أهمية بناء المتعلم للمعرفة في بنيته العقلية معتمداً على المعرفة السابقة الموجودة لديه، حيث يتم تكوين مفاهيم جديدة أو توسيع مفاهيم قديمة وتمييز علاقات جديدة، فالخبرة تتطلب إثارة جميع الحواس لدى المتعلم حتى يحصل على تعلم ذا معنى.

أما الفقرة (١٠) والتي تنص على (يستخدم استراتيجيات الإستقصاء العلمي المفتوح) احتلت عند الذكور المرتبة (٣٧) بمتوسط حسابي (٣,٦١)، بينما عند الإناث احتلت المرتبة (٣٦) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٩). وتفسير هذه الرتب المتأخرة يعزى إلى قلة استخدام هذه الاستراتيجيات في الغرفة الصفية بسبب كثافة المادة العلمية، وعدم توفر الوقت الكافي لتطبيقها، حيث أنها تحتاج إلى خطوات محددة، وقد يكون أحد الأسباب هو عدم معرفة المعلمين بآلية تطبيق هذه الاستراتيجية، وعدم اهتمام المعلمين بتنفيذ الدرس على هيئة مشكلات واقعية قابلة للتفكير، وعند مناقشة بعض من المعلمين عن الأسباب أجابوا أن من الأسباب الضغط الذي يعاني منه معلمي العلوم من كثرة الأعباء الإدارية التي يكلف بها، وأكثر هذه الأعباء تكون بعيدة عن العملية التعليمية مثل الفعاليات والأيام المفتوح التي تُقام في المدارس خلال العام الدراسي، وهذا بدوره يؤثر على زمن الحصة، وبالتالي عدم وجود وقت كافي لإكمال المقرر في كثير من الأحيان فضلاً عن استخدام وإثراء الحصص بأساليب تربوية حديثة تجعل المتعلم محور العملية التعليمية. وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة العزري(٢٠٠٧) التي أشارت إلى انخفاض مستوى ممارسة معلمي العلوم لمهارات التفكير داخل الغرفة الصفية وانشغالهم بالكثير من الأنشطة التقليدية على حساب التعلم الفعّال.

أما الفقرة (٢١) والتي تشير إلى (يحرص على التمهيد للدرس القادم) أقل ممارسة حيث احتلت عند الذكور المرتبة (٣٦) بمتوسط حسابي (٣,٦٩)، وعند الإناث احتلت المرتبة (٤٠) بمتوسط حسابي (٣,٦٣)،وبتقصي الباحثة عن الأسباب ذكرت بعض أفراد العينة أن عدم وضوح التخطيط لدى المعلمين، وأن زمن الحصة غير كاف للتمهيد للدرس السابق، أيضاً عدم دراية المعلم بالدروس اللاحقة.

ولمعرفة مدى إمكانية تعميم هذه النتائج على مجتمع الدراسة، تم اختبار الفرضية :"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند(مستوى الدلالة &=٠,٠٥) بين تقديرات استجابات المعلمين الأوائل لدرجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس الحلقة الثانية بسلطنة عمان لاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ يُعزى لمتغير الجنس" من خلال حساب قيمة مربع كاي لكل فقرة من فقرات المقياس ومقارنتها بقية مربع كاى الجدولية وهي تساوي (٩,٤٩)، فكانت النتيجة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في سبع فقرات كما يشير لها الجدول ٦ وهي (٣٨،٣٠،٢٦،١٨،١٣،١١،٢)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية والقبول بالفرضية البديلة وهي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين الأوائل لدرجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس الحلقة الثانية بسلطنة عمان لاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ يُعزى لمتغير الجنس"، وهذا يشير إلى وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابات عينة الدراسة المعلمين والمعلمات الأوائل لكل فقرة .

يمكن تفسير مصدر الفروق الدالة إحصائيامثلاً في الفقرة (٣٠) ونصها (يشارك المتعلمين في بناء خرائط المفاهيم التي تساعد على تنظيم المعارف العلمية وسهولة استرجاعها)، من خلال النظر في التكرارات والنسب المئوية في جدول ٦ الخاصة بالفقرة، حيث يتضح أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا يتمثل في خليتين هما: خلية الذكور(٢٣) وخلية الإناث (٦)، أي أن أعلى نسبة من أفراد العينة من الذكور يرون أن درجة ممارسة معلمي العلوم لمشاركة المتعلمين في بناء خرائط المفاهيم التي تساعد على تنظيم المعرفية العلمية تكون قليلة، في حين أن رأي أعلى نسبة من الإناث على مضمون هذه الفقرة في درجة الممارسة تكون عالية جداً، وبملاحظة التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة في جدول ٦، يمكن تفسير ذلك أن طبيعة الإناث (المعلمات) أكثر تنظيما ودقة في عرض المعلومات من الذكور(المعلمين)، كما يمكن أن يكون للطلاب دور في ذلك، فمن خلال الملاحظة نجد أن الطلاب (الذكور) لايشاركون بفعالية في حصص العلوم، وبناء خرائط المفاهيم تحتاج إلى مشاركة بين المعلم والطلاب، مما أدى للمعلم إلى عدم التركيز في استخدام هذه المهارة.

أما الفقرات المتبقية في جدول (٣) فكانت قيمة مربع كاي المحسوبة في كل منها أقل من قيمة مربع كاي جدولية عند درجات حرية(٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية: " لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$) بين تكرارات استجابات الذكور والإناث فيما يتعلق بدرجة ممارسة معلمي العلوم للاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ لصالح الاستجابة (الأعلى ممارسة) ". هذا يشير إلى عدم وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات لكل من هذه الفقرات، وبالتالي لا يمكن تعميم هذه النتائج على مجتمع الدراسة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية فإنها توصي بما يأتي:

- تزويد المدارس بالمراجع والمصادر والدراسات المتعلقة بنظرية التعلم المستند إلى الدماغ، لتشجيع المعلمين على الإطلاع عليها.
- تضمين نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة؛ لتعريفهم بالنظرية ومبادئها وكيفية تطبيقها في الغرفة الصفية.
- تنظيم دورات تدريبية ومشاغل تربوية وورش عمل لمعلمي العلوم تتضمن الاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ أثناء الخدمة بصورة دورية.
- متابعة وتشجيع معلمي العلوم من قِبل إدارات المدارس والمشرفين التربوين لتطبيق مهارات التفكير وعمليات العلم في حصص العلوم .
- تضمين مناهج العلوم للأنشطة والعمليات التي تستند إلى نظريات الدماغ، والتي تحفز على التفكير بدل من الأنشطة التقليدية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

ابراهيم، محمد، وأبوزيد، عبدالباقي (٢٠٠٧). مهارات البحث التربوي. عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع .

حسنين، خولة (٢٠١١). فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين التحصيل واكتساب المفاهيم العلمية وزيادة الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العلوم (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية، الأردن.

حسين، عبد المنعم. (٢٠١٨). القياس والتقويم في الفن والتربية. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

جنسن، إريك (٢٠١٤). التعلم استناداً إلى الدماغ النموذج الجديد للتدريس (ترجمة هشام محمد سلامة، حمدي أحمد عبدالعزيز). القاهرة: دار الفكر العربي.

الخليفة، فاطمة (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الممارسات الصفية المتناغمة مع الدماغ لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة وأثره على التنظيم الذاتي لتعلم تلميذاتهن، المجلة التربوية، ٢٧(١٠٨). ٢٠١-٢٥١

رواشدة، ابراهيم، ونوافلة، وليد، والعمري، علي (٢٠١٠). أنماط التعلم لدى طلبة الصف السادس في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦ (٤)، ٣٦١- ٣٧٥.

الزعانين، جمال (٢٠١٣). فعالية تصميم تعلمي وفقا لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم الفيزيائية ومستوى تفكيرهم العلمي بقطاع غزة. مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ١٩(٢) ، ٢٤٧ – ٢٨٤.

الزغلول، عماد عبد الرحيم. (٢٠٠٥). نظريات التعلم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزهيري، حيدر عبدالكريم (٢٠١٧). الدماغ والتفكير (أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية). عمّان: دار ريبونو للنشر والتوزيع.

السلطي، ناديا سميح (٢٠٠٤). التعلم المستند إلى الدماغ. (ط١). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الطيطي، مسلم يوسف (٢٠١٤). أثر برنامج تعليمي مستند إلى الدماغ في تحسين التحصيل لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في العلوم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢٢(١). ١١١-١٣٨ .

عبيد، وليم، وعفانة، عزو (٢٠٠٣). التفكير والمنهاج المدرسي. بيروت، لبنان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
عبيدات، ذوقان، وأبوالسميد، سهيلة (٢٠١٣). الدماغ والتعلم والتفكير.عمّان: دار ريبونو للنشر والتوزيع.
العزري، محمود (٢٠٠٧). مدى ممارسة معلمي العلوم لمهارات تنمية التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية وانعكاسها على ملفات أعمال الطلبة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة التربية، جامعة السلطان قابوس.
عساف، محمود (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية التعلم بالدماغ ذي الجانبين في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بغزة. غزة: IUGJEPS . ٢٣(٤). ٤٧٢-٥٠٣.
الفارسي، مريم درويش (٢٠١٠). معتقدات معلمات العلوم في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو الاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ وعلاقتها بالممارسة الصفية(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
القرني، مسفر خفير (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ وفي تدريس العلوم على تنمية التفكير عالي الرتبة وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ذوي أنماط السيطرة الدماغية المختلفة(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
كوفاليك، سوزان، وولسن، كارين (٢٠٠٤). تجاوز التوقعات دليل المعلم لتطبيق أبحاث الدماغ في غرفة الصف. (ترجمة مدارس الظهران الأهلية). السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
المطرفي، غازي (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ونمط السيطرة الدماغية في تنمية التفكير الناقد والاتجاه عنو مادة العلوم لدى طلاب مساق(١)علوم بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. ٢٥(٩٩) ، ١٣٥-٢٤٠.
وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨). إحصائيات المديرية العامة للتربية والتعليم، دائرة تخطيط الإحتياجات التعليمية، قسم الإحصاءات والمؤشرات. سلطنة عمان. مسترجع من www.moe.gov.om//:https

ثانياً:المراجع الأجنبية

Akyurek, E., & Afacan, O. (2013). Effects of Brain-Based Learning Approach on Students, Motivation and Attitudes Levels in Science Class. Mevelana International Journal of Education (MIJE), 3(1), 114-119.

Caine, G. and Caine, R. (1990). Understanding a brain-based approach to learning and teaching. Educational Leadership. 48 (2), 66-70.

Cotton, k. (1995). Effective Schooling Practices: A Research Synthesis 1995 Update, Retrieved November, 21, 2005, Available online: http://www.nwrel.org/scpd/esp/esp95.html>.Czerniak .

Duman, B. (2007). Celebration of the neurons; the application of brain based learning in classroom environment. In The Proceeding of 7th International Educational Technology Conference, Near East University, NorthCyprus, 468-472.

Politano, C, & Paquin, j (2000). Brain-Based learning with class. Winnipeg: portage &Main press.

Spears, A., & Wilson, L. (2009, November 11). Brian-Based Learning Highlights. Training and Research Institute (INDUS), Retrieved March 14, 2015, From. Available online: http://faculty.wiu.edu/JROlsen/qs\sqwiu/research/Learning-andBrain.com

Weimer, C. (2007). Engaged learning the use of brain-based teaching: A case study of eight middle school classrooms. Unpublished doctorate theses. Northern lllinois university lllinois.

Horman, G & Cokelez, A. (2012). Investigation of Prospective Science Teachers Knowledge about Brain Based Learning. Journal of Turkish Science Education, 9(4), 64-83.

أثر استخدام الفيسبوك وتويتر علي العلاقات الاجتماعية وسط الشباب

(دراسة استطلاعية علي عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجده)

إعداد

د/ حنان شعشوع محمد الشهري
متخصصة في علم اجتماع التنمية
جامعة الملك عبد العزيز

د/ أميرة بدري
أستاذ مشارك علم اجتماع
جامعة الملك عبد العزيز

استلام البحث : ٢٠١/١١/٢٠ **قبول النشر** : ١٢ / ١٢ / ٢٠١٨

الملخص :

تم إجراء بحث علمي حول معرفة آثار شبكات التواصل الاجتماعي على العلاقات الاجتماعية وسط الشابات الجامعيات. هدفت الدراسة إلى ثلاثة أهداف رئيسية هي: أولا التعرف علي الأسباب التي دفعت إلى الاشتراك في موقعي الفيسبوك وتويتر تحديدا، ثانيا التعرف على طبيعة العلاقات الاجتماعية التي انشأت عبر هذه المواقع، ثالثا الكشف عن الاثار الإيجابية والسلبية علي الفرد حسب تجربتهن. اعتمدت الدراسة علي المنهج الكمي واستخدمت فيه أسلوب المسح الميداني علي عينة عشوائية طبقية بسيطة عددها (١٥٠) طالبة. تم تصميم أداة جمع البيانات وهو الاستبيان الذي تكون من أربعة أجزاء يفي بتساؤلات الدراسة. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها حسب أهداف البحث: أن من اقوي دوافع الاستخدام حسب تدرجها هي سهولة وحرية التعبير، تعزيز صداقات قديمة، البحث علي صداقات جديدة، ثم التواصل مع الأقارب البعيدين. إن طبيعة العلاقات التي من أجلها تم التواصل هي علاقة صداقة، تشاور في مجال الدراسة، تبادل الأخبار. أما فيما يتعلق بالآثار السلبية حسب تجربتهن فالأغلبية (٧١%) لاحظن قلة التفاعل الأسري جراء الاستخدام الطويل مما أضعف العلاقات مع أفراد الأسرة، كما تبين أن نسبة (٧٢%) لاحظن عدم الاحتياج لإقامة زيارات وتواصل اجتماعي مباشر مع الأقارب. كما أسفرت النتائج بأن الاستخدامات لم تؤثر علي اداءهن الاكاديمي ولم تؤثر علي صحتهن البدنية. بينما وجدت الدراسة هنالك آثار إيجابية لاستخدامهن لشبكات التواصل منها ان (٨٤,٦%) تعرفن

علـــي أفـــراد مـــن خلفيـــة ثقافيـــة واجتماعيـــة مختلفـــة ممـــا أتـــيح لهـــن فرصـــة التعـــارف علـــي عـــادات وتجـــارب شـــعوب اخـــرى، وأن ٧٦،٦% وجـــدن أن التواصـــــــــــــل عبـــــــــــــر هـــــــــــــذه المواقـــــــــــــع أســـهل وأســـرع غيـــر مقيـــد بزمـــان أو مكـــان مقارنـــة بالتواصـــل المباشـــر. بالإضـــافة لـــذلك كشـــفت النتـــائج علـــي وجـــود علاقـــة ارتبـــاط عكســـية بـــين متغيـــري المســـتوي الدراســـي ودوافـــع الاســـتخدام وبعـــض الاثـــار الإيجابيـــة والســـلبية للاســـتخدام عنـــد دالـــه احصـــائية اكبـــر مـــن (٠,٠٥). بينمـــا هنالـــك علاقـــة ارتبـــاط طـــردي بـــين متغيـــري العمـــر وطريقـــة الاســـتخدام (جـــوال او كمبيـــوتر) والـــدوافع والعلاقـــات الاجتماعيـــة واثارهـــا الايجابيـــة والســـلبية عند دالة حسابية تساوي او اقل من (٠,٠٥).

المصطلحات الأساسية: الفيسبوك، تويتر، علاقات اجتماعية، فتاة سعودية.

Abstract:

This study was conducted among female student of King Abdul Aziz University, Jeddah. The study adopted quantitative methodology based on social survey among a stratified random sample of 150 female students. A questionnaire was designed for data collection. The study focused on three objectives: first, is to know the motives for using face book and twitter; second, is to understand the patterns and social gains from the uses; third, is to examine the positive and the negative effects of the uses on their social cultural and health aspects. The main results are: The majorities (68%) use both face-book and twitter, while (29%) use face-book only. The main motives for the uses are freedom of expression, retrieve old friends and relatives, and, searching new friends from other countries. The pattern of uses are through both mobile phone and laptop. The uses mainly are for building and strengthen social relations with friends, exchange academic knowledge and general news. Concerning the negative effects, the study found that (71%) noticed that the social media has limited social life with family members; and, (72%) remarked that there is no need for visiting kin and clans. Moreover, the respondents perceived that uses of social media has not affected their academic

standard nor their physical health. In respect of positive gains from social media, that (84.6%) located individuals from different cultural and social background; (76.6%) declared that social media is the most effective, easy, and quick form of communication and social relations. Furthermore, the study found that students' education level and motives for usage have no significant relations at ∞≤ 0.05 with perceived positive and negative effects for consuming the social media. While, there were significant relations established at ∞≤0.05 between age and pattern of using the media and the motives and the type of social relations created.

المقدمة:

يشهد العالم المعاصر مجموعة من التغيرات المتسارعة في مجال الاتصال وتقنية المعلومات مما جعل العالم قرية كونية تميز فيها نقل المعلومات إلى جميع انحائها في أقل من ثانية، ولا شك أن هذه التغيرات هي تحقيق للعولمة الثقافية وأول من استجاب لها وتفاعل مع مستحدثاتها هم الشباب الذين يتميزون بسرعة الاستفادة من أفضل مستحدثات التقنية في حياتهم اليومية الخاصة والثقافية والعامة عبر تكثيف الانفتاح وسهولة التواصل الفكري والاجتماعي الثقافي من خلال شبكة الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي. تعرف شبكات التواصل الاجتماعي علميا بأنها منظومة من الشبكات الإلكترونيّة التي تسمح لجميع الأفراد بإنشاء موقع خاص بهم او الاشتراك في مواقع أخرى سابقة الإنشاء، و من ثم ربطه من خلال نظام اجتماعي إلكتروني مع أعضاء آخرين لديهم نفس الاهتمامات والهوايات والأهداف. مثل مجموعة أصدقاء الجامعة أو الثانوية أو العمل أو أصحاب معتقدات فكرية أو دينية أو سياسية. فنيا وأيدولوجيا شبكات التواصل الاجتماعي تشكل قوة بشرية من الفكر والإبداع والاختراع، لذلك تعددت أنواعها وأغراضها في الاستخدام. وتعد مواقع التواصل الاجتماعي بالتحديد من أنجع وسائل الاتصال الفاعلة والأكثر شيوعا واستخداما في الوطن العربي خاصة موقعي "الفيسبوك" و"التويتر" حيث وجدت بعض الاحصاءات للوطن العربي في عام ٢٠١٢م أن حوالي ٥٢,٢٩٤,٤٧٦ من الشباب لمستخدمي فيسبوك منهما ٦٦% ذكورا و٣٤% إناثا في الفئة العمرية ١٤ الي ٣٠ عاما، بينما حاز مستخدمي التويتر عدد ٧٤,٦٧١,٥٧٣ منهم ٦٢% ذكورا و٣٨%

إناثا من فئة الشباب والمراهقين، وقد احتلت المملكة العربية السعودية ثالث مرتبة من المستخدمين وسط الشباب بعد دولتي الامارات والكويت (تقرير أكاديمية دبي للتطور والإدارة، ٢٠١٢). فنجد أن شبكات التواصل الاجتماعي أثارت جدلا كبيرا وسط المفكرين من الإعلاميين والاجتماعين والاقتصادين خاصة حيث تصطدم فيه أطروحتان مختلفتان، الأطروحة الأولى: ترى أن هذه المواقع فرصة حديثة لتبادل الاتصال والمعرفة والقضاء على عوائق وصعوبات عمليات الاتصال والتواصل الخاصة بالمكان والزمان مما يزيد من التقارب والتلاحم الاجتماعي وإقامة علاقات اجتماعية جديدة، كما أنها تسهل قدرا كبيرا من المعاملات والمبادلات التجارية والشرائية. بينما ترى الأطروحة الثانية: أن شبكات التواصل الاجتماعي تسببت في كارثة اجتماعية وثقافية لمعظم المجتمعات العربية وتشكل مصدر خطر على العلاقات الاجتماعية وتشوه أوقد تغير من ملامح الهوية والثقافة الوطنية لمعظم بلاد العالم بما فيها المجتمعات العربية والإسلامية، مما يؤثر علي تفكك النسيج الاجتماعي واقتحام الحياة الأسرية واضعاف فرص التواصل والتفاعل الأسري بين أعضاءها مما يقودها الى هاوية الانحراف والتفكك (أمين، ٢٠٠٩؛ خالد، ٢٠٠٩).

فمن هذا الجدل نستطيع أن نؤكد بوجود أثر العولمة الإيجابي والسلبي على التنمية الثقافية والاجتماعية وسط العالم، فوجود المجتمع المعلوماتي ليست مختصرا علي نقل المعرفة والمعلومات وصناعة التقنية ونشرها واستخدامها ولكن أحدث تغير قيمي ومفهوماتي يخترق النسيج الثقافي المادي والعقائدي للمجتمعات مما يذيب بعضها في بعض ويضعف بعضها ويستعلي بعضها الآخر في حركة متواصلة من المد والجذب (بدري، ٢٠١٣).

هذا البحث يعكس بعد علمي بسيط في مجال آثار شبكات التواصل الاجتماعي على العلاقات والحياة الاجتماعية وسط الشباب من الإناث، للتعرف على أشكال الاستخدامات ودوافعها ومجالاتها وآثارها الإيجابية والسلبية حسب آراء وتجارب المبحوثات.

مشكلة البحث:

إن تزايد أعداد المستخدمين لمواقع التواصل الالكتروني خاصة الفيس بوك وتويتر أصبح في زيادة متسارعة حيث هنالك حوالي

١٢٠٠٠ شخص كل ساعة يتم اشتراكهم في هذه المواقع، ورغم أن وسائل الاتصال خاصة الكمبيوتر المحمول والجوال الفعال لا يزال أسعارهم مرتفعة بالنسبة لبعض الشباب. فعملية تفاعل الشباب للاشتراك في هذه المواقع يعزي لعدة أسباب منها إثارة الفضول والتواصل مع الأصدقاء واكتساب معارف جديدة وغيرها من أسباب موضوعية حسب منظور فئة الشباب. ان عملية استخدام المواقع اصبح شديد الانتشار وسط الشباب الجامعي حيث تتفاوت درجة استخدامهم من فرد إلى آخر مما جعل الأمر عادة مزمنة وصلت إلى حالة الادمان. نجد أن هنالك عديد من الاثار السالبة والإيجابية لهذه العادة مما جعل كثير من الباحثين يقوم بدراستها حتي يتم الوقوف على المشاكل الاجتماعية الناجمة عنها وإيجاد حلول لها.

وقد أثبتت معظم الدراسات أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وسط الشباب خاصة في منطقة الخليج العربي قد بلغت ذروتها مقارنة بدول العالم العربي الأخرى (العرابي، ٢٠٠٧؛ آل الشيخ، ٢٠٠٦؛ الحمصي، ٢٠١٠) الأمر الذي جعل توجيه هذا البحث نحو معرفة توجهات الشباب من الإناث خاصة في استخدام الفيسبوك وتويتر لمعرفة الأسباب والأفضلية في الاختيار وأبعاد آلية الاستخدام والآثار المترتبة عن الاستخدامات في الموقعين.

أهمية البحث:

إن التحليل السيسيولوجي لظاهرة شبكات التواصل الاجتماعي لا يزال ضعيف في الساحة البحثية العلمية مقارنة لما تم البحث فيه على الظواهر الأخرى. فالبحوث في هذا المجال يهتم بها الاعلامين وأخصاء علوم الاتصال والتواصل الالكتروني ونظم المعلومات والبعض من مفكري علم اجتماع الإعلام. لذلك يعتبر هذا البحث أحد البحوث الاجتماعية التي تجمع بين قضايا علم اجتماع الاعلام وقضايا الشباب الاجتماعية خاصة، حيث يضيف للحقل المفهوماتي نوعية لوسائل التواصل الاجتماعي التقليدية وسط الشباب، واستخدام الاتجاهات النظرية المناسبة في تحليل ظاهرة التواصل الاجتماعي الحديث وآثارها على العلاقات الاجتماعية وسط الشباب السعودي، فالدراسة قد تسهم في تحقيق التراكم المعرفي من خلال الاستفادة من المعلومات السابقة في هذا الحقل واستخدام نظريات الاجتماع الإعلامي خاصة نظرية انتشار المستحدثات، مدخل الإشباعات والتأثير القوي لوسائل الاتصال، وتوظيف نظرية التفاعل الرمزي

بحيث تلائم المستحدثات في أساليب التواصل الاجتماعي، كما أن أهمية الدراسة التطبيقية قد تفيد الكثير من الجهات العاملة في حقل الاتصال والتواصل الاجتماعي متمثلة في منظمات التنمية ومنظمات الشباب والجامعات وهيئات التسويق والاعلانات وهيئة الثقافة وغيرها من منظمات تعني بقضايا الشباب الفكرية والثقافية والاجتماعية.

أهداف البحث:

١. الكشف عن مدى استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وسط الشابات الجامعيات السعوديات.

٢. معرفة الدوافع للاشتراك والاستخدام وعلاقتها بمتغيرات العمر، والمستوي الدراسي، طريقة الاستخدام وعدد الساعات.

٣. التعرف على طبيعة العلاقات الاجتماعية التي تم انشائها وعلاقتها ببعض المتغيرات المستقلة.

٤. الكشف عن أهم الأثار السلبية والإيجابية على العلاقات الاجتماعية وعلاقتها بمتغيرات الدراسة.

افتراض الدراسة:

١. جميع الطالبات يستخدمن مواقع التواصل الاجتماعي بشكل يومي ولساعات طويلة مما أثر سلبا على علاقاتهن الأسرية والاجتماعية مع الأقارب.

الأسلوب المنهجي للبحث:

يعتبر المنهج الاساسي للبحث منهج كمي وصفي، تم فيه استخدام أسلوب المسح الميداني لعينة من مجتمع طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجده، وبما أن أسلوب المسح الاجتماعي الميداني يتطلب جهد ووقت ومواجهة صعوبات في جمع المعلومات وسط المجتمع فقد تم اختيار عينة صغيرة الحجم تفي باستدلال معلومات كافية وصحيحة ومكتملة .

حيث استخدمت أداة الاستبيان التي تعد إحدى الوسائل الفعالة في جمع المعلومات لمثل هذه الدراسة التي تعني بجمع معلومات وصفية ومعرفة حقائق علمية دقيقة، كما أن الاستبيان يعد الأداة المناسبة والأصح استخداما في المسح الميداني بالإضافة إلى أنه يحقق الغرض من جمع المعلومات المناسبة كما ونوعا للوصول إلى أهداف ونتائج البحث، كما يعتبر الاستبيان أداة مناسبة لمستوي وخصائص عينة البحث وهو الشباب الجامعي الذي يتميز بقدرة من الوعي والادراك

الفكري والمعرفي مما يمكنه من فهم الأسئلة والاستجابة لها في وقت قصير.

تكونت عينة الدراسة من ١٥٠ طالبة جامعية من كلية الآداب والعلوم الانسانية، فتعتبر العينة عشوائية بسيطة تم جمعها عشوائيا بطريقة غير مقصودة.

وتم اعداد الاستبيان متبعا الطرق العلمية الصحيحة وأخذا في الاعتبار مقاييس الصدق والثبات لضمان جودة وصحة ودقة المعلومات التي يراد جمعها، تكون الاستبيان من خمسة أجزاء:

الجزء الاول: شمل تسعة متغيرات أساسية كمعلومات أولية عن المبحوثة تعكس خصائصها الشخصية والاجتماعية.

الجزء الثاني: يحتوي على تسعة أسئلة مغلقة لمعرفة درجة الاستخدامات في موقعي فيس بوك وتويتر والدوافع للاشتراك والاستخدام.

الجزء الثالث والرابع: اشتملا على اثني عشر عبارة مستخدما فيها مقياس ليكرت لمعرفة اتجاهات الطالبات حول العلاقات الاجتماعية وطبيعتها واثارها الايجابية والسلبية.

استخدم برامج (SPPS) في عملية التحليل الإحصائي البسيط والمعقد لعرض النتائج في جداول وأشكال إحصائية توضح التكرار والنسب المئوية لمختلف متغيرات ومحاور البيانات والدراسة، كما تم قياس العلاقات مستخدما عامل ارتباط بيرسون، المتوسطات والانحراف المعياري وكذلك اختبار الدالة الحسابية لقياس درجة الترابط والعلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات غير المستقلة.

نتائج الدراسة

أولا: خصائص عينة البحث

- توزعت معظم نسبة المبحوثات في الفئة العمرية من٢٠ إلى ٢٣ سنة حيث بلغت نسبتهن ٦٨,٧%. وأن أغلب المبحوثات يدرسن في السنة الرابعة حيث بلغت نسبتهن ٣٨,٧% يليهن الدارسات في السنة الثالثة بنسبة ٢٦,٧%. فيما يتعلق بالحالة الاجتماعية للمبحوثات الأغلبية غير المتزوجات وهن بنسبة ٧٨%.
- أكدت نتائج الدراسة على أن جميع المبحوثات يستخدمن مواقع التواصل الاجتماعي، أغلب المبحوثات يفضلن استخدام موقعي الفيس بوك وتويتر معا بنسبة بلغت ٤٨% يلي ذلك من يفضلن موقع الفيسبوك فقط بنسبة ٣٧%، واقلية ١٥% يستخدمن فقط موقع التويتر .

اما فيما يتعلق بالمدة الزمنية للاستخدام ، معظم المبحوثات يستخدمن مواقع التواصل الاجتماعي يوميا لمدة ساعتين حيث بلغت نسبتهن ٣٤,٧% يليهن من يستخدمن هذه المواقع يوميا لفترة وجيزة اقل من ساعتين (٢٤,٥%)، بينما ١٤,١% يستغرقن بين ٥-٧ ساعات يوميا في هذه المواقع، ثم نجد ان نسبة ٢٦,٧% لا يستخدمن المواقع بشكل يومي ولكن تتراوح عدد الساعات فيها بين ساعة الي ثلاثة ساعات .

- كشفت الدراسة أن معظم المبحوثات يستخدمن مواقع التواصل الاجتماعي في فترة المساء حيث بلغت نسبتهن ٤٠% يلي ذلك من يستخدمنها بعد منتصف الليل بنسبة ٣٠%. كما أن معظم المبحوثات يفضلن دخول مواقع التواصل الاجتماعي عن طريق الكمبيوتر الشخصي والهاتف الجوال معا حيث بلغت نسبتهن ٤٦,٧% بينما نجد نسبة٣٠,٧% يستخدمن الهاتف الجوال فقط لدخول هذه المواقع.

ثانيا: الأسباب التي تدفع إلى الاشتراك في موقعي الفيسبوك وتويتر:

لقد تم اقتراح عدد كبير من الخيارات كأسباب دفعت المبحوثات للاشتراك واستخدام هذه المواقع، فأبرزت النتائج بعض الدوافع المشتركة بين المجموعتين بينما توجد هنالك دوافع اختلفت بين المجموعتين، فنجد من أكثر الأسباب المشتركة هي الحرية على التعبير عن آرائهن الفكرية حيث بلغت نسبتهن ٧٦% من مجموع العينة. كما كان الدافع الثاني هو متابعة الإعلانات عبر الفاسبوك وتويتر حيث احرز نسبة ٧٥%، رغم ذلك فإن نسبة كبيرة جدا (٨٥%) لم يسبق لهن شراء المنتجات عبر الفيسبوك وتويتر ولكن فقط يتح لهن معرفة البضائع واسعارها ومتابعة الموضة مع صديقاتهن واقرباهن.

بينما نجد هنالك نسبة لا يستهان بها (٥٤%) مما كان الدافع هو الانضمام إلى حملات ومجموعات اجتماعية عبر الفيسبوك وتويتر، كما كان من المثير للانتباه أن ٤٥% من المبحوثات كان الدافع هو الفضول لمعرفة حقيقة هذه المواقع وخدماتها، بالإضافة ٥٥% كان الدافع هو محاكاة ومسايرة التقدم التكنلوجي حتي لا يشعرن بأنهن منعزلات او متخلفات عن باقي الجيل.

من جهة أخرى أكدت المبحوثات بأن اشتراكهن واستخدامهن لهذه المواقع لم يكن للأسباب مثل التواصل مع الخدمات الخدمية وجاء ذلك بنسبة ٥٦,٧%، ولم يكن الافتقاد إلى الصديقات والشعور بالوحدة سببا

قويا لاشتراك المبحوثات في موقعي الفيسبوك وتويتر حيث بلغت نسبتهن ٧٧,٩% من مجموع مفردات العينة. وأن بعض مستخدمات الفيسبوك لم يشتركن في هذا الموقع لغرض متابعة المشاهير حيث بلغت نسبتهن ٢٦,٧% وكذلك الامر حيث نسبة ضئيلة ٩% من مستخدمات تويتر اشتركن فيه لمتابعة المشاهير ، بينما نجد مستخدمات الموقعين معا أغلبهن يتابعن صفحات المشاهير بنسبة ٢٦,٧%.

نلاحظ من النتائج السابقة أن هناك تنوع في أسباب استخدام موقعي الفيسبوك وتويتر من قبل الطالبات ويأتي في مقدمتها سهولة التعبير عن آرائهن واتجاهاتهن الفكرية التي لا يستطعن التعبير عنها صراحة في المجتمع ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن هذه المواقع أحدثت طفرة في عالم التواصل الالكتروني ومنحت قدرا كبيرا من الحرية دون رقابة أو قيود مما يجعلها مواقع مفتوحة للتعبير عن الآراء السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية بكل صراحة وديمقراطية حيث يمكن لأي شخص أن يعبر عما يجول في نفسه من خصوصية تعبر عن مشاعره وأفكاره وأن يتلقى ردود القراء بحيث يشعر أن صوته يمكن أن يصل لجمهور عريض وبالتالي ينمو لديه شعورا مفعما بالتحقيق الذاتي، وهذا يتفق مع ما ورد ضمن تحليل مدخل الاستخدامات والإشباعات حيث أن الجمهور لا يعتبر مجرد متلقي لكنه طرف فاعل ونشط فهو يقوم بدور بمجرد اشتراكه في أي وسيلة إعلامية وتواصل مع الأخرين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العتيبي، ٢٠٠٩): حول استخدام طلاب وطالبات الجامعات السعودية شبكة الفيسبوك والتي توصلت إلى أن دافع الفضول والمشاركة كان الدافع الأول لاستخدام شبكة الفيسبوك وكذلك الإشباعات المتحققة من الاستخدام. فيما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (ساري ٢٠٠٣) عن تأثير الاتصال عبر الانترنت على العلاقات الاجتماعية والتي توصلت إلى أن دافع التسلية والترفيه يأتي على رأس قائمة دوافع استخدام طلاب الجامعة لموقع الفيسبوك.

يأتي بعد ذلك -على التوالي- متابعة الإعلانات كأحد أهم الأسباب التي تدفع الطالبات لاستخدام الفيسبوك وتويتر وذلك ربما يعود إلى سهولة الاطلاع على آخر المستجدات في مجال الموضة والأزياء وغيرها مما يدل على أن مواقع التواصل الاجتماعي أصبحت الخيار الأفضل لمتابعة كل جديد في ظل الصعوبات الاجتماعية في المجتمع السعودي التي تواجه أسلوب التسويق المباشر ويمكن ربط هذه النتيجة

مع ماجاء في النظرية التفاعلية الرمزية حيث أكد العالم "كينزبيرك" أن من أهم الأسباب التي تدفع الفرد إلى الدخول في علاقات مع الغير هي الأسباب الاقتصادية وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (آل الشيخ، ٢٠٠٦): عن أثر ثقافة العولمة على القيم المحلية للشباب السعودي حيث توصلت إلى أن أفراد العينة لا ترى أهمية لبرامج التسوق الدعائية الموجودة في الإنترنت.

إضافة إلى ما سبق فقد تعددت أسباب استخدام الطالبات للفيس بوك وتويتر مثل الانضمام للحملات الاجتماعية ومواكبة للتكنولوجيا ومتابعة أخبار المشاهير. تتفق النتائج السابقة مع ما جاء في مدخل الاستخدامات والإشباعات من ناحية أن أفراد الجمهور لديهم القدرة على تحديد دوافع تعرضهم وحاجاتهم التي يسعون إلى تلبيتها لذا فهم يختارون الوسائل المناسبة لإشباع هذه الحاجات، فالطالبات يستخدمن الفيسبوك وتويتر لأسباب تلبي حاجاتهن وتجعلهن يستفيدن من الموارد المتاحة لتحقيق ذاتهن مما يدل على أن المجتمع يتطور باتجاه المعلوماتية والأفراد لديهم استعداد لاستخدام التكنولوجيا والتقنية دون تردد بل بسرعة فائقة.

ثالثا: طبيعة العلاقات الاجتماعية في موقعي الفيسبوك وتويتر:

أغلب المبحوثات ونسبتهن ٧٠% من مجموع مفردات العينة يتواصلن مع أقاربهن البعيدين مكانيا من خلال الفيسبوك وتويتر. كما اتضح أن ٦٠% من المبحوثات استخدامهن للفيسبوك وتويتر عزز في ايجاد وإقامة صداقات جديدة من بلدان مختلفة.

كما اوضحت النتائج أن أغلب مستخدمات الفيس بوك يبحثن عن صداقات جديدة وجاء ذلك بنسبة ٢٢% بينما ٩% من مستخدمات تويتر لا يبحثن عن صداقات جديدة، في حين أن اللاتي يستخدمن الموقعين معا يبحثن عن صداقات جديدة وذلك وسط ٣٠% منهن. كما جاء ان نسبة ٧٣,٣% من اللاتي يستخدمن الموقعين معا فقد عمل الفيس بوك وتوتير على تعزيز علاقات الصداقة القديمة ودعم استمرارها.

تعتبر النتائج السابقة منطقية استنادا إلى ما يتميز به مجتمع المعلومات حيث يعتمد على التطبيقات التقنية في التواصل الاجتماعي وما نتج عن ذلك من تغير في طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة فعملت المواقع على بناء علاقات اجتماعية بين جماعات افتراضية

ساهمت في تقوية فضاءات اجتماعية لالتقاء الأفراد رغم تباعد المسافات الجغرافية التي يتواجدون فيها، حيث يجمع الفيسبوك وتويتر بين الصداقات الواقعية والصداقات الافتراضية والفرضية الأساسية التي تتواكب مع تكوين الصداقات ومشاركة الاهتمامات، فقد نجحت هذه الشبكات في الجمع بين أصحاب الاهتمامات المختلفة عبر الفضاء المعلوماتي كما احدثت شيء من التقارب في الأفكار من خلال لقاءهن اليومي والأسبوعي مما جعل عملية التعارف والتبادل في الثقافات أمر سهل ومثير.

وتتفق هذه النتائج أيضا مع مدخل الاستخدامات والإشباعات الذي صنف الدوافع والحاجات المرتبطة باستخدام وسائل الإعلام ومنها حاجات التكامل الاجتماعي أي الحاجات المرتبطة بالتواصل مع العائلة والأصدقاء والعالم وتقوم على رغبة قوية في التقارب مع الآخرين.

كما أن هذه النتائج تتفق مع دراسة (أمين، ٢٠٠٨) عن حدود التفاعل الاجتماعي في المجتمعات الافتراضية على شبكة الإنترنت والتي توصلت إلى أن شبكات التعارف الاجتماعية مثل الفيسبوك أعادت صياغة العلاقة بين الأنظمة المختلفة في المجتمع كما أنها أضافت أبعادا جديدة للتواصل الاجتماعي بين الأفراد من حيث الفترة والزمن والمكان، بالاضافة لتنوع طرح المواضيع وحرية النقاش فيه. وفي سياق هذا التواصل الإلكتروني الناجم عن الاستخدام الواسع والمتفرع للفيسبوك وتويتر دخلت هذه المواقع وفرضت نفسها بقوة في حياتنا الاجتماعية وامتدت من العلاقات العامة إلى العلاقات الشخصية المتمثلة في الزمالة والصداقة بل إلى العلاقات العاطفية بين الجنسين والمحظورة اجتماعيا خاصة وأن الفيسبوك وتويتر يتيح الفرصة لنمو العلاقات العاطفية في ظل حالة الاطلاع الأوسع على التفاصيل اليومية لحياة المستخدم، ومعرفة تقلباته المزاجية، وطرق التعبير عن نفسه وأفراحه وأحزانه، والمشاركة في مناسباته الخاصة، وصوره الشخصية والعائلية وتاريخ حياته وخبراته وغيرها من امور شخصية اصبحت معلنه لجميع الاصدقاء المشتركين التي كانت قبل ذلك في محور السرية. وتكشف لنا هذه المواقع بأنها تمثل مؤسسة ثقافية وتربوية جديدة تختلف عن تلك المؤسسات التقليدية الموجودة أصلا في المجتمع، فطابعها وطريقتها مختلفة فنجد عملية نقل الثقافة وبناء العلاقات والتعرف على افراد او مجموعات امر اكثر سهولة في لحظات لم تسبقها خطة او آلية تحكم في حدوثها.

رابعا: الآثار الإيجابية لاستخدام موقعي الفيسبوك وتويتر:

بينت الدراسة أن ٨٤,٦% من المبحوثات يعتبرن التواصل من خلال الفيسبوك وتويتر أسهل من التواصل وجها لوجه لأنه غير مقيد بوقت أو مكان، وأكدت الدراسة أن ٧٥% من مجموع مفردات العينة عرفن الكثير من عادات الشعوب الأخرى من خلال استخدام الفيسبوك وتويتر. كما أظهرت الدراسة أن غالبية المبحوثات وقد بلغت نسبتهن ٧٦,٦% أتاح لهن الفيسبوك وتويتر فرصة التعرف على أشخاص من خلفيات ثقافية واجتماعية مختلفة عن المجتمع السعودي مما أغنى تجربتهن الفكرية والثقافية.

بالإضافة لذلك أظهرت نتائج الدراسة أن بعض المبحوثات وقد بلغت نسبتهن ٣٩,٣% قد استفدن من الفيسبوك وتويتر في بحوثهن الدراسية، حيث أكثر من نصف أفراد العينة (٥٢%) يتواصلن مع زميلات الجامعة لأغراض دراسية عبر الفيسبوك وتويتر فيما لا تحرص ٤٨% منهن على مثل هذا التواصل. كما أوضحت النتائج أن أغلب المبحوثات وبلغت نسبتهن ٦٨% لم يساهم الفيس بوك وتويتر في زيادة تحصيلهن الجامعي.

تؤكد النتائج السابقة تعدد الآثار الإيجابية للفيسبوك وتويتر أهمها تسهيل عملية التواصل فالتواصل من خلال هذه المواقع أسهل من التواصل وجها لوجه لأنه غير مقيد بوقت أو مكان وقليل التكلفة ويتناسب مع طبيعة عادات وتقاليد المجتمع السعودي الذي يرفض اللقاءات الشخصية بين الجنسين، ويعتبر انتقال ونشر المعلومات دون عوائق أو قيود من أساسيات تشكل المجتمع المعلوماتي فشبكات التواصل الاجتماعي تنقل المعلومات وتوصلها للأفراد الآخرين المتواجدون في الأطراف الأخرى من الشبكة بسرعة شديدة وفي ظرف آني تزامني، بصرف النظر عن أماكن تواجدهم أو ما يطلق عليه عادة بظاهرة التخطي المعلوماتي (مكاوي، ٢٠٠٠).

وكذلك من أهم الآثار الإيجابية لاستخدام الفيسبوك وتويتر الانفتاح الفكري والثقافي فالطالبات استثمرن هذين الموقعين في تعلم عادات الشعوب الأخرى والتعرف على أشخاص من خلفيات اجتماعية وثقافية مختلفة مما أغنى تجربتهن الثقافية والفكرية وهذا يدل على أن هذه المواقع باتت متنفسا للشابات كي يعبّروا عن اهتماماتهن، فهي نافذة يطل منها الشباب على العالم من حوله يعلن فيها عن نفسه ويعبر عن

ذاته ويجد في المقابل من يعبروا عن ذواتهم ويتشاركوا معه، هذا الانفتاح على الآخر والقبول بالآخر في تنوعه واختلافه وتباينه الأمر الذي ساهم في تشكيل واقع اجتماعي جديد تفرضه العولمة التي تقوم على الارتباط الشديد بين دول العالم عبر استخدام تكنولوجيا الاتصال والمعلومات والانتماء إلى ثقافة عالميه واحده من جهة، ومن جهة اخري باتت الموقع مسرح للتبادل الثقافي ربما تتساوى فيها كل المجتمعات ثقافة تفرز هوية عالمية أو ما يسمى بالمواطن العالمي الذي يأتي إفرازاً للتفاعل بين أبعاد مختلفة لعملية التدفق الثقافي العالمي ومن دون شك فإن الفيسبوك وتويتر حملا بجدارة مهمة الترويج للقيم الثقافية للعولمة و نشرها في مختلف مناطق العالم فهي قادرة على تحقيق مساعي العولمة لتنميط ثقافات الشعوب وتحقيق التجانس الثقافي.

وهذا يتفق مع ما جاء في النظرية التفاعلية الرمزية كما أكدها العالم (كينزبيرك) أن هناك آثار ونتائج للعلاقات الاجتماعية وهذه الآثار قد تكون إيجابية أو سلبية استنادا على طبيعة العلاقة الإنسانية القائمة بين الأفراد في المؤسسة أو المنظمة الاجتماعية، ولكن هذا التواصل الثقافي الإيجابي والاحتكاك بالثقافات الأخرى لا ينبغي أن يتعارض مع الهوية والخصوصية الثقافية للنظام الاجتماعي المحلي (الحسن، ٢٠٠٥؛ منصور، ٢٠٠٣).

وأيضا كان للفيسبوك وتويتر آثارا إيجابية في العملية التعليمية للطالبات حيث استفدن منها في أبحاثهن الدراسية وفي التواصل مع زميلات الجامعة لأغراض علمية وعليه يمكن اعتبار هذه المواقع خيار ناجح لمساندة العملية التعليمية من خلال تعزيز اتصال الطالبات فيما بينهن من جهة وأداة جديدة للتواصل بين الطالبة والاستاذة من جهة أخري ، هذا يسهم في تحقيق أهداف التعليم بما يتناسب مع التقدم والتطور الذي نعيشه في ظل مجتمع المعلومات والمعرفة (ساري، ٢٠٠٣؛ الخليفي، ٢٠٠٢).

وتتفق هذه الآثار الإيجابية مع مدخل الاستخدامات والإشاعات الذي أكد أن من أهم دوافع استخدام وسائل الاتصال الدوافع النفسية التي تستهدف التعرف على الذات واكتساب المعرفة والمعلومات والخبرات وجميع أشكال التعليم بوجه عام، ومن ناحية أخرى فإن من أهم الإشاعات التي تحققها وسائل الاتصال هي الإشاعات التوجيهية وتتمثل في إشباع الحاجة إلى زيادة المعلومات والمعارف وتنمية المهارات الشخصية وتأكيد الذات واكتشاف الواقع (منصور ٢٠٠٣).

كـذلك تتفـق هـذه الآثـار الإيجابيـة مـع دراسـة (آل الشـيخ، ٢٠٠٦): عـن أثـر ثقافـة العولمـة علـى القـيم المحليـة للشـباب السـعودي والتـي كـان مـن نتائجهـا أن هنـاك اقتنـاع لـدى مجتمـع الدراسـة بـأن الإنترنـت أدخـل تغيـرات إيجابية في أفكار الشباب

خامسا: الآثار السلبية لاستخدام موقعي الفاسبوك وتوتير:

- أظهـرت النتـائج أن اسـتخدام الفـيس بـوك وتـوتير لـم يكـن لـه أثـر سـلبية واضـحة غيـر أن أغلـب المبحوثـات يعـانين مـن شـكوى وتـذمر أسـرهن مـن هذا الاستخدام إذ بلغت نسبتهن ٧١% من مجموع مفردات العينة.

بينمـا اوضـحت النتـائج أن اسـتخدام الفـيس بـوك وتـويتر لـم يـؤثر علـى تفاعـل وجلـوس أغلـب المبحوثـات مـع أسـرهن حيـث بلغـت نسـبتهن ٦٢% أمـا مـن قـلّ تفـاعلهن مـع أسـرهن بسـبب اسـتخدام الفيسـبوك وتـويتر فقـد بلغت نسبتهن ٣٨%.

بينـت نتـائج الدراسـة أن النسـبة الكبـرى مـن المبحوثـات ٧١% لـم يشـغلهن اسـتخدام الفيسـبوك وتـويتر عـن القيـام بواجبـاتهن الاجتماعيـة المتمثلـة بزيـارات الأقـارب، كمـا اكـدت انـه لـم يـؤثر سـلبا علـى العلاقـات الاجتماعيـة لـدى أغلـب المبحوثـات حيـث بلغـت نسـبتهن ٧٨% وكـذلك اكـدت نسـبة ٨٣% مـن المبحوثـات أن اسـتخدام هـذه المواقـع لـم يـؤثر علـي تحصـيلهن الجـامعي. كشـفت الدراسـة أن أغلـب المبحوثـات وقـد بلغـت نسـبتهن ٧٦% لـم يعـانين مـن أضـرار صـحية وجسـدية جـراء الجلـوس لاستخدام موقعي الفيسبوك وتويتر.

نلاحـظ مـن النتـائج السـابقة أن هنالـك مؤشـر يجـب أن لا يسـتهان بالنسـبة التـي توصـل اليهـا البحـث، هـذا فيمـا يخـتص بالتفاعـل المباشـر مـع أسـرهن وبالتـالي تـذمر الأسـر مـن انشـغال الفتيـات النـاتج عـن اسـتخدام هـذه المواقـع بنسـبة ٣٧% مـن مجمـوع مفـردات العينـة، وكـذلك فـإن زيـارات المبحوثـات لأقـاربهن قـد تراجعـت مـن جـراء انشـغالهن بهـذا الاسـتخدام او عـدم الرغبـة وجـاء ذلـك بنسـبة ٢٩%، فعلينـا أن لا نسـتخف بـدلالاتها الاجتماعيـة لأنهـا تعتبـر مؤشـر علـى قـدرة الفيسـبوك وتـويتر علـى إحـداث زعزعـة فـي عمليـة تفاعـل المبحوثـات مـع أسـرهن وأقـاربهن الأمـر الـذي يشـكل خطـورة علـى متانـة التماسـك الأسـري وقـوة التضـامن العـائلي ممـا يـؤدي إلـى مشـكلات اجتماعيـة عديـدة كالعزلـة والانطـواء وفقـدان التواصـل الاجتمـاعي الطبيعـي، هـذا التغيـر الاجتمـاعي يعتبـر مـن أهـم التحـديات التـي تواجـه المجتمـع الآن بسـبب الثـورة الاتصـالية

والمعلوماتية في ظل العولمة والتي ساهمت في تغلغل تقنيات المعلومات والاتصالات في بنية الحياة الاجتماعية وتحكمها بشكل كبير في شبكة العلاقات الاجتماعية للإنسان المعاصر فقد تقلص التواصل الأسري بشكل كبير وتقلصت الساعات التي يتم فيها لقاء أفراد الأسرة والالتزام بالواجبات الأسرية، مما يدل على أن هذه التقنيات ساعدت على زيادة المشاكل الاجتماعية خلافا لما هو مأمول من دورها، ولكن هذا لا يعني إدانة هذه المواقع بشكل مطلق بل يجب عدم المبالغة في استخدامها بما قد يشكل خطر على الفرد والأسرة والمجتمع.

كما أشار العصيمي أن التطورات والتقدم في مجال تكنولوجيا المعلومات أثرت بشكل كبير على عملية التفاعل الفردي والجماعي داخل المحيط الأسري وداخل المحيط الاجتماعي للمجتمع الأكبر (العصيمي، ٢٠٠٤) . والنتيجة السابقة المتعلقة بتدني تفاعل المبحوثات مع أسرهن تتفق مع دراسة (ساري، ٢٠٠٣) عن تأثير الاتصال عبر الإنترنت في العلاقات الاجتماعية والتي كان من أهم نتائجها استخدام الشباب للإنترنت تراجع في مقدار التفاعل اليومي بينهم وبين أسرهم وتراجع في عدد زياراتهم لأقاربهم.

وبنظرة فاحصة إلى تسارع معدلات التغير الاجتماعي وسيطرة الفيسبوك وتويتر على الحياة الاجتماعية نجد أن العولمة أدت إلى انتقال الأفكار والأنماط السلوكية عبر الحدود فالحدود الجغرافية لا تستطيع وضع حد لتدفق المعلومات حتى أصبحت الشركات الكبرى متعددة الجنسيات هي المسيطرة على توجهات كثير من الشعوب بل أنها فرضت ثقافات جديدة على بعض المجتمعات وجعلت من هذه الظواهر الثقافية هدفا للشباب فعلى سبيل المثال أغاني البوب التي وجدت في الغرب أصبحت الآن ثقافة لكثير من أفراد هذا الجيل حيث أصبح لهم صفحات على الفيسبوك ومتابعين، الأمر الذي يشكل خطورة بالغة على الهوية والخصوصية الثقافية لكثير من المجتمعات نتيجة الانصهار في ثقافة عالمية واحدة – قد تتعارض مع الثقافة المحلية للمجتمع- حيث تتسم المجتمعات الافتراضية بدرجة عالية من اللامركزية وتنتهي بالتدريج إلى تفكيك الهويّة والقيم والمبادئ، ولا يقتصر تفكيك الهويّة على الهويّة الوطنيّة أو القومية بل يتجاوزها إلى الهويّة الشخصية لأنَّ من يرتادونها في أحيان كثيرة بأسماء مستعارة ووجوه ليست وجوههم وبعضهم له أكثر من حساب. وأيا كان الأمر فالثابت أن ذلك كله يشكل أحد المحاور البحثية المثيرة للاهتمام -والذي

لم تتطرق له هذه الدراسة لما قد يترتب عليه من نتائج وتداعيات تؤثر على أفراد المجتمع بعامة، وفئة الشباب علي وجه الخصوص لاسيما فيما يتعلق بهويتهم الثقافية والقومية.

وفي ضوء النتائج السابقة نجد أن الدراسة كشفت لنا عن الآثار السلبية التي تعاني منها بعض الفتيات عند استخدام الفيسبوك وتويتر من إجهاد جسمي وذهني بعض الأحيان بالإضافة إلى العزلة الاجتماعية وندرة التواصل المباشر مع أفراد الأسرة النووية، ورغم أن الفتيات لا يستخدمن هذه المواقع لفترات طويلة ولكن هذا يعتبر مؤشر يهدد قيمهن وثقافتهن الحميدة الأصيلة.

سادسا: نتائج العلاقة مع بعض متغيرات الدراسة:

-كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباط عكسية بين متغيري العمر والمستوى الدراسي مع ما يلي: أسباب الاستخدام المتمثلة في التعبير عن الآراء ومتابعة الإعلانات وكذلك أبعاد العلاقات الاجتماعية والآثار الإيجابية ممثلة في تعلم عادات الشعوب الأخرى وسهولة التواصل عبر الفيسبوك وتويتر، هذا يؤكد عن انتشار واهمية الاستخدام وسط الطالبات بقض النظر علي العمر او مستوي دراسي .

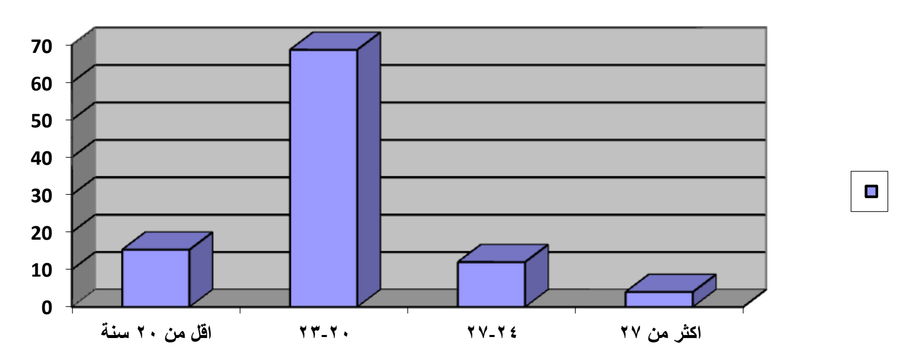
كذلك لا يوجد علاقة ارتباطية بين العمر والمستوي الدراسي مع الآثار السلبية كتذمر الأسر من استخدام المبحوثات لهذه المواقع علاوة على قلة التفاعل الأسري وجاء ذلك بحساب الدالة الحسابية (١,٣، ١,٢، ٠,٩ علي التوالي). هذا يدل بأنه كلما كبر العمر يتوقع ضعف استخدام المواقع من غرض البحث عن صداقات جديدة وقد يضعف التواصل مع الاقارب بواسطة المواقع.

بينما أظهرت نتائج معامل الارتباط وجود علاقة ارتباط طردية بين متغير عدد ساعات الاستخدام وبين أسباب الاستخدام المذكورة أعلاه ومعظم أبعاد العلاقات الاجتماعية والإيجابيات المذكورة عند دالة ٠,٠١، وأثبتت النتائج وجود علاقة ارتباط طردية بين متغير طريقة الاستخدام وبين أسبابه وطبيعة العلاقات الاجتماعية والإيجابيات والسلبيات المعنية عند ٠,٠٥، ٠,٠٢، ٠,٠١ علي التوالي.

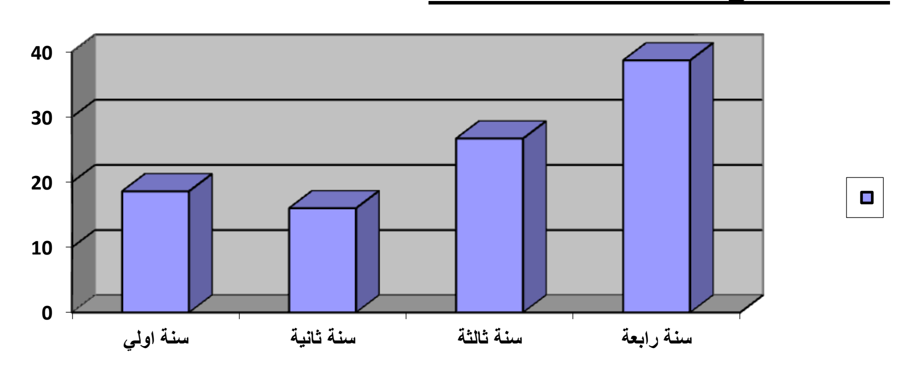
وأخيرا ، نستطيع القول بأن شبكات التواصل الاجتماعي المتمثلة خاصة في "الفيسبوك" و"التويتر"، قد أثبتا وجودهما الفاعل وسط المجتمعات على مستوى جميع الأعمار والطبقات والثقافات، وأصبح تأثيرهما على الفعل الاجتماعي واسع النطاق مما أفرز بعض السلبيات

التي يجب الانتباه إليها خاصة وسط الأجيال الحديثة من الشباب في الوطن العربي والإسلامي، وهذا لا يعني تقييد حرية الأفراد من التفاعل الاجتماعي عبر هذه الشبكات ولكن ما أقصده هو ترشيد استخدامها ومحاولة الاستفادة منها في سقل ثقافتنا العربية والإسلامية ونشرها حول العالم. ويعتبر هذا من النقاط البحثية الهامة لدراسات لاحقة خاصة في المجتمع السعودي بثقافته المتحفظة التي تسعي لمزيد من تجسيد الثقافة العربية الاسلامية الأصيلة خاصة القيم الدينية بهدف تبادلها ونشرها.

شكل ١ : يوضح توزيع العينة وفقا للعمر



شكل ٢ : توزيع العينة وفقا للسنة الدراسية



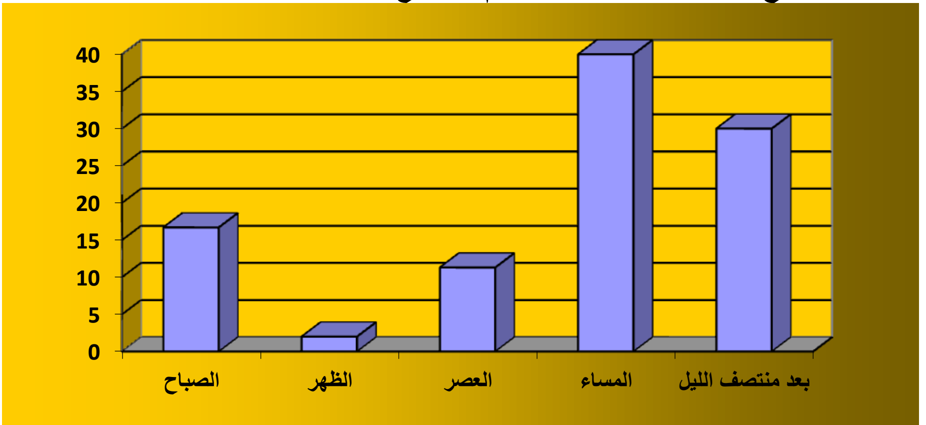
جدول ١ : توزيع الطالبات وفقا لاستخدام موقعي فيسبوك وتويتر خلال اليوم تبعا للكليات

عدد الساعات	آداب %	علوم %	اقتصاد %	المجموع %	الدالة الحسابية

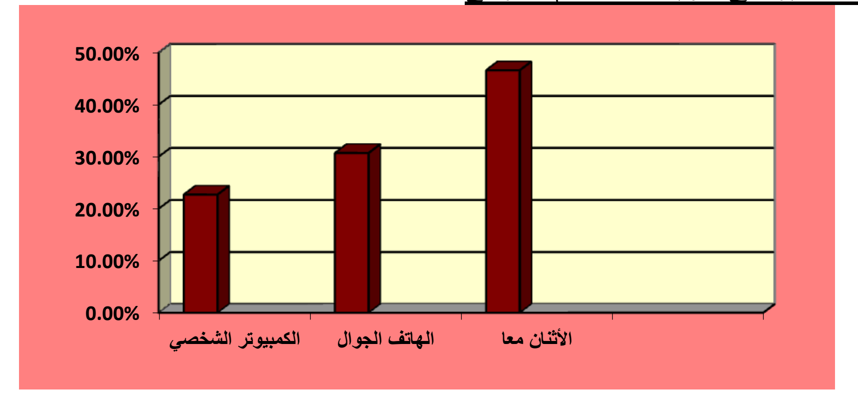
اقل من ساعتين	١٤,٧	٨,٧	١٢,٣	٣٤,٧	٠,٠٠٢
٢-٤	١٠,٤	٥,٥	٦,٧	٢٢,٦	٠,٠٠٠١
٥-٧	٤,٠	٤,٠	٤,٠	١٢,٠	٠,٠٠١
اكثر من ٧	٢,٠	١,٤	٠,٦	٤,٠	٠,٠١
لم يتم الاستخدام يوميا	٦,٨	١١,٧	١٠,٢	٢٦,٧	٠,٠٠١

هنالك فروق بين عدد الساعات الاستخدام يعزى للتباين بين الكليات عند الدالة الحسابية اقل من ٠,٠١

شكل ٣: يوضح الفترة المفضلة لاستخدام المواقع



شكل ٤: يوضح طريقة استخدام المواقع



جدول ٢: يوضح الأسباب التي تدفع إلى الاشتراك في موقعي الفيسبوك وتويتر حسب الاشتراك

العبارات	الفيسبوك %		تويتر %		الإثنان معا %		الترتيب للموافقة
	موافق	غير موافق	موافق	غير موافق	موافق	غير موافق	
١.وجدت في هذه المواقع فرصة مناسبة للتعبير عن ارائي واتجاهاتي الفكرية بحرية وصراحة	٢٤	١٣,٣	١٢,٧	٢,٠	٣٩,٣	٨,٧	١
٢.أحرص على متابعة الإعلانات في هذه المواقع	٢٤,٧	١٢,٦	٨,٠	٦,٧	٢٤,٠	٢٤,٠	٢
٣.سبق لي شراء بعض المنتجات عبر هذه المواقع	٤,٧	٣٢,٦	١,٣	١٧,٠	٨,٦	٣٩,٣	٤
٤.ابحث عن الزوج المناسب من خلال هذه المواقع	٣,٤	٣٤,٠	٠,٧	١٤,٠	٤,٧	٤٣,٤	٥
٥.سبق لي الانضمام لبعض الحملات الاجتماعية عبر هذه المواقع	١٨,٧	١٨,٦	٤,٦	١٠,٠	٢٤,٧	٢٣,٣	٣

جدول ٣: علاقة بعض المتغيرات المستقلة مع اسباب استخدام الفيسبوك وتويتر

متغيرات الدراسة	اسلوب التحليل	العمر	السنة الدراسية	عدد ساعات الاستخدام	طريقة الاستخدام
اسباب الاستخدام					
اجد فرص مناسبة للتعبير علي الرأي بحرية وصراحة	معامل ارتباط بيرسون	.١٣٥	.٠٦٥.	.٠٠٩	.١٤
	مستوي الدالة	٠,١٠	٠,٢١	٠,٤٥	.٠٧
احرص علي متابعة الاعلانات	معامل بيرسون	.١٩٠	.٠٩٣.	.٠٠٨	.١٤
	الدالة	٠,٠٢	٠,١٢	٠,٤٥	.٠٧

- توجد دالة حسابية ٠,٠١ ≤ عند متغير العمر وطريقة الاستخدام مع دافع استخدام الموقعين.

جدول ٤: يوضح طبيعة العلاقات الاجتماعية عبر الموقعين

العبارات	الفيسبوك %		تويتر %		الاثنان معا %		الترتيب للموافقة
	موافق	غير موافق	موافق	غير موافق	موافق	غير موافق	
١.اشتركت للبحث علي صداقات جديدة بالمملكة	٢٢,٠	١٥,٣	٦,٠	٨,٧	٣٠,٠	١٨,٠	٣
٢.أحرص على البحث والمواصلة مع صديقاتي القدام	٢٨,٠	٩,٣	٨,٠	٦,٧	٣٧,٠	١٠,٦	١
٣.استفدت في التواصل مع الاقارب البعيدين مكانيا	٢٥,٤	١٢,٠	٨,٧	٦,٠	٣٦,٠	١٢,٠	٢
٤.كونت صداقات جديدة من بلاد اخري	٣,٤	٣٤,٠	٧,٣	٧,٣	٣١,٣	١٦,٧	٤

توجد دالة حسابية عند ٠,٠١ ≤ مع متغيري العمر وطريقة استخدام المواقع.

جدول ٥: يوضح التأثير الايجابي من استخدام المواقع علي علاقات الطالبات الاجتماعية

العبارات	الفيسبوك %		تويتر %		الاثنان معا %		الترتيب للموافقة
	موافق	غير موافق	موافق	غير موافق	موافق	غير موافق	
تعلمت عادات الشعوب الأخرى	٢٤,٧	١٢,٧	١١,٣	٢,٠	٤٠,٧	٧,٣	٣
التعرف علي اشخاص ذات خلفيات اجتماعية مختلفة	٢٤,٠	١٣,٤	١٢,٠	٦,٧	٤٠,٦	٧,٤	٢
حل مشكلة التواصل المباشر (وجه لوجه)	٣٢,٦	٤,٦	١٢,٠	٢,٧	٤٠,٠	٨,٠	١
استفدت للتواصل العلمي مع الاخرين	٢٠,٦	١٧,٣	١,٣	٦,٠	٣٣,٤	٢٢,٠	٥
افادني في التواصل مع الزميلات لأغراض اكاديمية	٢٦,٧	١١,٤	٠,٧	٤,٧	٣٢,٠	١٤,٦	٤
اشعر بتحسين المستوي المعرفي والتحصيلي	١١,٣	٢٦,٠	٤,٦	١٠,٠	١٦,٠	٣٢,٠	٦

توجد دالة حسابية عند ٠,٠١ ≥ بين متغير العمر وطريقة الاستخدام علي للتأثير الايجابي

جدول ٦: يوضح التأثير السلبي من استخدام المواقع علي علاقات الطالبات الاجتماعية

العبارات	الفيسبوك %		تويتر %		الاثنان معا %		الترتيب لعدم الموافقة
	موافق	غير موافق	موافق	غير موافق	موافق	غير موافق	
تتذمر اسرتي بسبب طول الوقت الذي اقضيه في المواقع	١٢,٠	٢٥,٤	٤,٠	١٠,٦	٢٢,٧	٢٥,٤	٤
تفاعلي مع اسرتي اصبح بسيط	١١,٣	٢٦,٠	٤,٦	١٢,٠	٢١,٣	٢٦,٦	٣
اصبح زيارتي للأقارب قليل	٨,٦	٨,٠	١٢,٠	٢,٧	١١,٤	٣٤,٧	٥
تراجع تحصيلي الجامعي اثر التصفح في المواقع	٨,٧	٢٨,٦	٢,٠	١٢,٧	٧,٤	٤٠,٧	١
بدأت اشكو من الام في الجسم والظهر نتيجة الجلوس لفترة طويلة	٩,٣	٢٨,٠	٣,٣	١١,٣	١١,٤	٣٦,٦	٢

ختاما:

يتضح أن العولمة وآلياتها و نشاطاتها تجسد لنا صور عديدة من التطور التكنولوجي والفكري والاقتصادي والتنموي مما يقارب المسافات ويحد من الفجوة بين دول الشمال والجنوب، فقد احدثت فعلا نمط تفاعلي فاعل بين سائر القطاعات الاجتماعية والاعلامية والاقتصادية والسياسية مما افرز لنا ما يعرف بمجتمع المعلومات من خلال الكم الهائل من شبكات التواصل الاجتماعي ومواقع الشبكات العنكبوتية المختلفة.

توصيات الدراسة:

استنادا إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة نوصي بما يلي:

١- اجــراء المزيــد مــن الدراســات عــن مواقــع التواصــل الاجتمــاعي وأبعادها الاجتماعية المختلفة واثارها علي القيم والمبادئ الدينية،

٢- تنظــيم دورات لتوعيــة الفتيــات علــى حســن اســتخدام مواقــع التواصــل الاجتماعي واستثمار الفوائد العلمية والثقافية والاجتماعية.

٣- انشــاء مجموعــات شــبابية هادفــة علــى مــوقعي الفيســبوك وتــويتر تتبنــى قضــايا اجتماعيــة وثقافيــة لتبــادل المعرفــة وتأصــيل القــيم والمبــادئ الأصيلة.

٤- العمــل علــى توظيــف تكنولوجيــا الاتصــالات الحديثــة فــي عمليتــي التعليم والتعلم، والتفاعل التعليمي، والبحث العلمي.

٥- إجــراء دراســات للتعــرف علــى معوقــات توظيــف تكنولوجيــا الاتصــالات الحديثــة وســط الطــلاب، وأعضــاء هيئــة التــدريس، ووضــع خطط علاجية للتغلب عليها.

٧- نشــر الــوعي بأهميــة التماســك الأســري والحــرص علــى الجلــوس والحــوار مــع الأهــل وترشــيد اســتخدام الفيســبوك وتــويتر وتشــجيع جميــع افراد الأسرة من استخدامه.

٨- ضــرورة القيــام برصــد وتوصــيف وتحليــل مــا ينشــر علــى وســائل التواصــل الاجتمــاعي وإخضــاعه للدراســات المتعمقــة بهــدف الكشــف عــن اتجاهات الرأي العام في العديد من القضايا التي تعني بالشباب.

المراجع:

- آل الشيخ، نوف. (٢٠٠٦). **أثر ثقافة العولمة على القيم المحلية للشباب السعودي**، رسالة دكتوراه، جامعة الملك سعود، الرياض.
- أمين، رضا. (٢٠٠٩). **حدود التفاعل في المجتمعات الافتراضية على شبكة الإنترنت**، ورقة علمية مقدمة في المؤتمر الدولي الأول لتقنيات الاتصال والتغير الاجتماعي، الرياض، جامعة الملك سعود.
- بدري، أميرة. (٢٠١٢). **المجتمع المعلوماتي وشبكات التواصل الاجتماعي: الأبعاد والتحديات**، ورقة علمية مقدمة في الملتقي الاستشاري الرابع، جدة، جامعة الملك عبد العزيز.
- الحسن، إحسان. (٢٠٠٨). **النظريات الاجتماعية المتقدمة**. الطبعة الثانية، عمان، دار وائل للنشر.
-الحمصي، رولا. (٢٠١٠). **إدمان الإنترنت وعلاقته بمهارات التواصل الاجتماعي:** دراسة ميدانية علي طلاب جامعة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- خالد، محمد. (٢٠٠٩). **تقنية الاتصال الحديثة بين القبول والمقاومة**: ورقة علمية مقدمة في المؤتمر الدولي الاول لتقنيات الاتصال والتغير الاجتماعي، الرياض، جامعة الملك سعود.
- الخليفي، محمد. (٢٠٠٢). تأثير الانترنت في المجتمع. **مجلة عالم الكتب**، ٥ (٢٢): ٤٦٩-٥٠٢
- ساري، حلمي خضر. (٢٠٠٣). تأثير الاتصال عبر الانترنت في العلاقات الاجتماعية، **مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية**، ٢٤ (٢): ٢٩٥-٣٥١
- العتيبي، الجارح. (٢٠٠٨). **تأثير الفيسبوك على طلبة الجامعات السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض .
- العرابي، فهد. (٢٠٠٧). **استخدامات الإنترنت في المجتمع السعودي**، الرياض، مركز أسبار للدراسات والبحوث والإعلام.
- مكاوي، حسن. (٢٠٠٢). **نظريات الإعلام** ،القاهرة، مركز جامعة القاهرة.
- منصور، محمود. (٢٠٠٣). **العولمة دراسة في المفهوم و الظاهرة و الأبعاد**، الإسكندرية، دار الجامعة.

كفايات تدريس تلاوة القرآن وتجويده لدى طالبات طرق تدريس العلوم الاسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة طيبة: دراسة مقارنة

إعداد

د/ آمنة محمد المختار محمد الأمين الشنقيطي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المساعد

استلام البحث : ٢٠١/١٢/٥ **قبول النشر** : ٢٥ / ١٢ / ٢٠١٨

المستخلص :

هدفت الدّراسة إلى تحديد كفايات تدريس تلاوة القرآن الكريم وتجويده اللازمة لطالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة طيبة، ثم التعرّف على مستوى الطالبات في هذه الكفايات. وبلغت عينة الدّراسة (٣٠) طالبة، وصُممت أداة الدّراسة على شكل بطاقة ملاحظة تضمنت (١٨) كفاية اشتملت على كفايات إتقان التلاوة وأحكام التجويد وكفاية عرض النص القرآني. واستخدمت النسب والتكرارات والمتوسطات الحسابية لمعرفة مستوى كفايات تدريس التلاوة والتجويد لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي. كما تم استخدام اختبار "كروسكال – والس" (Kruskal-Wallis) للتحقق من فروض الدّراسة. وأظهرت نتائج الدّراسة أن مستوى كفايات تدريس التلاوة والتجويد لدى الطالبات جاء بدرجة متوسطة في أغلب الكفايات ماعدا الكفاية السابعة والثامنة جاءت بدرجة ضعيفة. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفايات تدريس التلاوة والتجويد لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية تبعاً للتخصّص لصالح تخصصي التفسير والقراءات. كذلك كانت هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى كفايات تدريس التلاوة والتجويد تبعاً لمتغير حضور حلقات التحفيظ لصالح الطالبات اللاتي حضرن حلقات التحفيظ؛ بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى كفايات تدريس التلاوة والتجويد تعزى لمقدار الحفظ من القرآن الكريم.

وقد أوصت الدراسة بضرورة مراجعة البرنامج الأكاديمي للدراسات الإسلامية فيما يتعلق بمقررات التلاوة والتجويد بحيث يضاف مقرر خاص بالتجويد ويزاد عدد مقررات التلاوة. كما يوصى بإضافة أنشطة مصاحبة لمقررات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي، كالزيارات الميدانية لمدارس وحلقات تحفيظ القرآن الكريم لمشاهدة الأساليب والطرق المتبعة في تدريس القرآن تلاوةً وحفظاً وتجويداً.

الكلمات الاستدلالية: كفايات_ تدريس التلاوة _طرق تدريس العلوم الإسلامية_ الدبلوم التربوي

Abstract :

The present study aimed at determining the competencies of teaching recitation and recital of the Holy Quran to the students of teaching methods of Islamic Sciences in the Educational Diploma Program at Taibah University. Moreover, it aimed to identify the level of students in these competencies. The sample of the study was (30) female students. The research instrument was designed in a form of an observation sheet which included (18) competencies of mastering the recitation and recital of the Holy Quran and the competencies of the presentation of the Quranic text. To answer the research questions, percentages, frequencies, and means scores were calculated to find out the level of competencies of teaching recitation and recital of the Holy Quran. Additionally, the Kruskal-Wallis Test was used to verify the research hypotheses. The results of the study showed that the level of the competencies of teaching recitation and recital of the Holy Quran was at the medium degree in most of the competencies except the seventh and eighth which indicated weak degrees. The results also found that there were statistically significant differences in the level of the competencies according to the specialization in favor of the interpretive and reading specialization. Likewise, there were also statistically significant differences in the level of competencies regarding attending classes in memorizing the Quran in favor of those who kept attending Quranic memorization classes; while there were no significant differences in the level of competencies regarding the amount of memorization of the Holy Quran. Based on the results, the study recommends reviewing the Islamic studies program with regard to the recitation and recital of the Holy Quran by increasing the number of related courses. It is recommended to add co-curriculum activities in the Educational Diploma Program such as field trips to the school and the classes in memorizing the Quran to monitor the best practices in teaching the recitation and recital of the Holy Quran.

Keywords: Competencies; Teaching Recitation; Teaching Methods of Islamic Sciences; Educational Diploma.

المقدمة :

الحمد لله الذي علّم بالقلم علّم الإنسان ما لم يعلم والصلاة والسلام على خير البرية ومعلم البشرية الخير وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً.

إن القرآن الكريم هو كتاب الله الخالد ومعجزته الكبرى، و نوره المبين الذي أخرج الناس من الظلمات إلى النور و هو أساس التشريع و يتضمن ما تصلح به حياة المسلم وآخرته وهذا يدل على فضل القرآن الكريم ، وأهمية حفظه و أجر تلاوته، فالأمة الإسلامية متعبدة بتلاوة القرآن الكريم قال تعالى: ﴿ وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا﴾ (المزمل:٣) بل إن من المقاصد التي أنزل القرآن الكريم لتحقيقها هو قراءته بتدبر وفهم قال تعالى: ﴿كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِّيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ (ص~:٢٩)،كما أن الله أودع في القرآن ما لم يودعه في غيره من الكتب قال تعالى: ﴿اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُّتَشَابِهًا مَّثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَىٰ ذِكْرِ اللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ هُدَى اللَّهِ يَهْدِي بِهِ مَن يَشَاءُ ۚ وَمَن يُضْلِلِ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ هَادٍ﴾ (الزمر:٢٣) ﴿وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ﴾ (المائدة:٤٨) ولأجل ذلك حث النبيﷺ على تعلم القرآن الكريم و رفع منزلة معلمه و من يتعلمه فقال [عن أبي عبد الرحمن ، عن عثمان بن عفان ، عن النبي ﷺ قال : [خيركم من تعلم القرآن وعلمه] (البخاري،٢٠٠٣)[١]

ونظراً للمكانة العظيمة للقرآن العظيم ، فقد أولته المملكة العربية السعودية عناية فائقة واهتماماً بالغاً، لأنه دستور البلاد فجعلت تلاوته وحفظه وفهمه هدفاً أساسياً من أهداف السياسة التعليمية؛ حيث جاء في المادة (١٧٣) من وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ما نصه "تعمل الدولة على إشاعة حفظ القرآن الكريم ودراسة علومه قياماً بالواجب الإسلامي في الحفاظ على الوحي وصيانة تراثه" (وزارة المعارف،١٩٩٥م،٣٢) و من هذه الجهود المباركة في العناية بالقرآن الكريم ، إنشاء مدارس خاصة بتحفيظ القرآن الكريم إضافة إلى الجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم ،وإقامة المسابقات الدولية والمحلية وتقديم الجوائز القيمة للفائزين فيها (الشهري،٢٠٠٧).

وانطلاقا من هذا الاهتمام فإن إعداد معلم القرآن الكريم لابد أن يكون من الأركان الأساسية للعملية التعليمية إذ ينبغي أن يعد إعداداً متميزاً وعلى قدرٍ من التأهيل والكفاءة العالية الأمر الذي يؤهله للقيام بتدريس القرآن حفظاً وتلاوةً على الوجه الأكمل؛ حيث إن التعليم في عصر المعرفة والتقنية أصبح يركز على الممارسة والكفاءة والإبداع الأمر الذي يتطلب من المعلم ممارسة كفايات ومهارات تدريسية عالية الأداء. و بناء على هذا التوجه، فإنه لابد أن يتوفر لدى معلم القرآن بعض المهارات والكفايات التي تضمن إتقان

[١] كتاب فضائل القرآن، باب خيركم من تعلم القرآن وعلمه، رقم ٤٧٣٩، ص٢٦٩.

كل ما يتعلق بمهارات التلاوة والتجويد ؛لأن المسلم مأمور شرعاً بتلاوة القرآن الكريم بطريقة صحيحة وسليمة امتثالاً لأمر الله في كتابه العزيز﴿ الَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَتْلُونَهُ حَقَّ تِلَاوَتِهِ أُولَٰئِكَ يُؤْمِنُونَ بِهِ ۗ وَمَن يَكْفُرْ بِهِ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ﴾ (البقرة:١٢١) وله الأجر والثواب العظيم عند قراءته ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً يَرْجُونَ تِجَارَةً لَّن تَبُورَ﴾ (فاطر:٢٩). ومادام أن المسلم مأمور بإتقان تلاوة القرآن ويثاب عليها فهي في حق معلم القرآن أولى وآكد (السمهر،٢٠١١) ؛حيث لا ينبغي أن يُسند تدريس القرآن الكريم إلا لمن لديه الكفاءة والقدرة على إتقان تلاوة القرآن وتجويده ، وتنفيذ خطوات محددة وواضحة في تدريسه، والاهتمام بمهارات الاتصال واستخدام استراتيجيات تدريسية فعالة وأنشطة ووسائل تعليمية مناسبة تساعد معلم القرآن على مخاطبة وجدان المتعلم وتعزيز القيم والاتجاهات الإيجابية لديه وغرس قيمة التلاوة باعتبارها أمراً تعبدياً، والحث على التأدب بآداب وأخلاق القرآن الكريم (الجلاد،٢٠٠٧).

ورغم ما تقدم ذكره من العناية والاهتمام التي حظي بها القرآن الكريم تلاوةً وحفظاً في التعليم بالمملكة العربية السعودية حيث إنه يُدرس في جميع مراحل التعليم الدراسية بلا استثناء؛ إلا أن العديد من الدراسات العلمية التي أجريت في مجال تدريس القرآن الكريم تلاوة وحفظاً أشارت إلى وجود ضعف في إعداد معلمي العلوم الشرعية عامة ومعلمي القرآن الكريم خاصة، فقد أشارت دراسة المعجل(٢٠٠١) ودراسة السيف (٢٠٠٦) إلى ضعف طلاب الدراسات الإسلامية في مهارات التلاوة والتجويد في حين أسفرت دراسة الدويش (٢٠٠١) ودراسة الشهري (٢٠٠٧) عن ضعف اهتمام معلمي القرآن الكريم و تجويده في التخطيط و التنفيذ واستخدام تقنيات التعليم ، أما دراسة عسيري (٢٠١٠) والكلثم (٢٠١٦) فقد أشارت إلى ضعف كفايات الطالب المعلم في تعليم القرآن الكريم.

وبناء على ما تقدم وبعد أن أظهرت نتائج بعض الدراسات تدني الكفايات التدريسية لدى المعلمين كدراسة شاهين وشندي وعلوش (٢٠١٥) أصبح الاتجاه نحو برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات يحظى باهتمام العديد من المؤسسات التعليمية ويؤيد ذلك بعض الدراسات كدراسة العتيبي (٢٠١٢) التي تناولت كفايات معلم العلوم الشرعية والتي أكدت على ضرورة الاهتمام بالكفايات التخصصية لمعلم العلوم الشرعية وخاصة كفايات القرآن الكريم.

ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية للوقوف على مستوى كفايات تدريس التلاوة والتجويد لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة طيبة.

مشكلة الدّراسة

إن للمؤسسات التربوية والتعليمية دوراً كبيراً في مجال تعليم القرآن الكريم، يتضح ذلك في إعداد المعلمين ذوي الكفاية والقدرة على تدريس القرآن الكريم تلاوةً وحفظاً وتجويداً على الوجه الأكمل.

وقد لاحظت الباحثة أثناء الإشراف على طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية -ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة طيبة -وعند انخراطهن في التدريب الميداني عزوف أغلب الطالبات عن تدريس القرآن الكريم تلاوة وحفظاً وتجويداً و اكتفائهن بتدريس مقررات العلوم الشرعية كالتوحيد و التفسير و الفقه و الحديث... رغم كثرة عدد الحصص الأسبوعية لهذه المقررات ويرجعن سبب هذا العزوف إلى أنهن لم يتلقين التدريب الكافي لتدريس التلاوة أثناء دراستهن بالجامعة، مع أن هؤلاء الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي خريجات كلية الآداب تخصص دراسات قرآنية بفرعيها: القراءات و التفسير وتخصص الدراسات الإسلامية ويدْرُسن عدداً من المقررات في تلاوة القرآن الكريم مما حدا بالباحثة إلى تناول هذه المشكلة بالبحث والدراسة ثم المقارنة بين هذه التخصصات لمعرفة الكفايات التدريسية اللازمة لتدريس مقرر التلاوة والتجويد.

ويمكن بلورة مشكلة الدّراسة في الأسئلة الآتية:

ما الكفايات اللازمة لتدريس مقرر تلاوة القرآن لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة طيبة؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس، الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن وتجويده لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة طيبة؟

٢. هل هناك اختلاف في مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن وتجويده لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي تبعاً للتخصص؟

٣. هل هناك اختلاف في مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن وتجويده لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي تبعاً لحضور حلقات تحفيظ القرآن الكريم؟

٤. هل هناك اختلاف في مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن وتجويده لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي تبعا لمقدار ما يحفظ من القرآن؟

أهداف الدّراسة

تهدف الدّراسة الحالية إلى:

١. تحديد كفايات تدريس تلاوة القرآن الكريم وتجويده اللازمة لطالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة طيبة.

٢. . التعرّف على مستوى طالبات الدبلوم التربوي – تخصص العلوم الإسلامية- في كفايات تدريس تلاوة القرآن الكريم وتجويده.

٣. معرفة الفروق بين تخصصات: التفسير والقراءات، والدراسات الإسلامية فيما يخص مستوى كفايات تدريس تلاوة القرآن الكريم.

أهمية الدّراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من المجال الذي تبحث فيه، وهو مجال تعلم القرآن الكريم وتعليمه ويمكن عرض تلك الأهمية في النقاط الآتية:

١. تحديد بعض كفايات تدريس القرآن الكريم وتجويده لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة طيبة والتي يمكن الإفادة منها في تطوير برامج إعداد معلمة العلوم الإسلامية.

٢. قد تفيد في الكشف عن الجوانب الإيجابية والسلبية في درجة امتلاك طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة طيبة-لكفايات تدريس تلاوة القرآن الكريم وتجويده، ليكون ذلك نقطة انطلاق لإعادة النظر في برامج إعداد معلمات العلوم الإسلامية.

٣. قد تفيد مخططي مناهج إعداد المعلم؛ حيث تمدهم بقائمة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمة القرآن الكريم، فتعينهم على تطوير البرامج الحالية، أو وضع برامج جديدة وحديثة التوجهات في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة.

٤. تساعد في التغلب على بعض المشكلات التي قد تنطوي عليها عملية تلاوة القرآن وتجويده وأساليب تدريسه من خلال الإفادة من نتائج الدراسة.

مصطلحات الدّراسة

١. الكفـــــــاية

– المعنى اللغوي للكفاية: جاء في لسان العرب لابن منظور (١٩٩٠، ص١٣٩) "كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر، ويقال كفاك هذا الأمر أي حسبك". وذكر الفيروز آبادي في القاموس المحيط (١٩٩٣، ص٧١٢) "كفاه مؤونته يكفيه كفاية، وكفاك الشيء واكتفيت به واستكفيته الشيء فكفانيه، وكافيك من رجل أي حسبك."

– المعنى الاصطلاحي للكفاية : عرفها (الفرا،١٩٨٩) "بأنها مجمل سلوك المعلم الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات بعد المرور في برنامج ينعكس أثره في أدائه ويظهر ذلك من خلال أدوات قياس خاصة تعد لهذا الغرض"(ص٤١).

٢. الكفايات التدريسية

"مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم للنجاح في مهنة التدريس"(شحاتة والنجار وعمار ،٢٠٠٣، ٢٤٦) ويعرفها العليمات (٢٠٠٩) بأنها "هي مجموعة القدرات والمهارات التي يمتلكها المعلم، وتمكنه من أداء مهامه التدريسية بيسر وسهولة وفاعلية"(ص٢٧٥).

٣. التعريف الإجرائي لكفايات تدريس القرآن الكريم

مجموعة المعارف والمهارات والقدرات التي ينبغي على طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية -ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة طيبة – امتلاكها وممارستها للتمكن من تدريس مقرر التلاوة والتي تتطلب تطبيق أحكام تلاوة القرآن الكريم وتجويده.

٤. تعريف تلاوة القرآن الكريم

– التلاوة لغة: تلا، تلوته، وأتلوه وتلوت عنه، وتلوت القرآن تلاوة: قرأته (ابن منظور،١٩٣٣، ١٣٣).

– التلاوة اصطلاحاً" قدرة المعلم على قراءة القرآن الكريم قراءةً سليمة مع مراعاة الضبط الدقيق للكلمات، وتطبيق أحكام التلاوة والتجويد تطبيقاً سليماً، ومراعاة الوقف والوصل، وإخراج الحروف من مخارجها"(الدويش ،٢٠٠١،١٠).

٥. تعريف التجويد

– التجويد لغة: ذكر الرازي في الصحاح (١٩٩٣،١١٤)، أنه "من أجاد الشيء وجَوَّده تجويداً" بمعنى الإجادة والإحسان والإتقان.

– التجويد اصطلاحاً: "إعطاء كل حرف حقه ومستحقه مخرجاً وصفة، وقفاً وابتداءً" (شكري والمجالي والقضاة ٢٠١٣، ٩).

حدود الدّراسة

أجريت الدراسة ضمن الحدود الآتية:

١. حُصرت عينة الدراسة في طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة طيبة.

٢. اقتصرت أداة الدراسة على مجموعة محددة من مهارات تدريس التلاوة والتجويد توصلت إليها الباحثة.

الإطار النّظري:

يركز الإطار النّظري على مفهوم التلاوة والتجويد وفضل تعلمهما والكفايات التدريسية وأنواعها ومصادر اشتقاقها ثم الحديث عن أهداف تدريس التلاوة والتجويد والكفايات اللازمة لتدريسهما والإجراءات لتنفيذ دروس التلاوة

أولاً: التعريف بالتلاوة والتجويد وأحكامهما

أ. مفهوم التلاوة وفضلها ومراتبها:

التلاوة هي المتابعة و تعني قراءة القرآن الكريم متتابعة والتي أثنى الله على أهلها في قوله تعالى: ﴿ الَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَتْلُونَهُ حَقَّ تِلَاوَتِهِ أُولَٰئِكَ يُؤْمِنُونَ بِهِ ۗ وَمَن يَكْفُرْ بِهِ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ﴾ (البقرة:١٢١) والمعنى : يتبعون كتاب الله حق اتباعه، وقال تعالى : ﴿اتْلُ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ ﴾ (العنكبوت:٤٥) فحقيقة التلاوة في هذه المواضع هي التلاوة المطلقة التامة ، ... وسمي تالي الكلام تالياً ؛لأنه يتبع بعض

الحروف بعضاً ، لا يخرجها جملة واحدة بل يتبع بعضها بعضاً مرتّبة ، كلما انقضى حرف أو كلمة أتبعه بحرف آخر و كلمة أخرى ، و هذه التلاوة وسيلة و طريق، والمقصود التلاوة الحقيقية ؛ وهي تلاوة المعنى واتّباعه ، تصديقاً بخبره ، وائتماراً بأمره ، وانتهاء بنهيه ، وائتماماً به حيث قادك انقَدْت معه . فتلاوة القرآن تتناول تلاوة لفظه ومعناه، وتلاوة المعنى أشرف من مجرد تلاوة اللفظ، وأهلها هم أهل القرآن الذين لهم الثناء في الدنيا والآخرة، فإنهم أهل تلاوة ومتابعة حقاً " (ابن القيم ،٢٠١١، ١١٤).

١- فضل تلاوة القرآن الكريم

القرآن الكريم هو حبل الله المتين والصراط المستقيم والنور الهادي إلى الحق المبين، وهو رباط بين السماء والأرض وعهد بين الله وعباده، وهو أشرف الكتب السماوية وأعظم وحي نزل من السماء (نصر،١٩٩٢)، ولقد رفع الله شأن القرآن ونوه بعلو منزلته فقال سبحانه: ﴿تَنزِيلًا مِّمَّنْ خَلَقَ الْأَرْضَ وَالسَّمَاوَاتِ الْعُلَى﴾ (طه:٤).

والرسولﷺ يبين لنا أن الانسان بقدر ما يتلو ويحفظ بقدر ما يرتقي في درج الجنة {يقال لصاحب القرآن: اقرأ ورتل كما كنت ترتل في دار الدنيا فان منزلتك عند آخر اية تقرأ بها} (البخاري،٢٠٠٣).[٢]

وتلاوة كتاب الله العظيم من أجلّ القربات وأفضل العبادات التي يتقرب بها العبد إلى ربه قال تعالى: ﴿فَاقْرَؤُوا مَا تَيَسَّرَ مِنَ الْقُرْآنِ﴾ (سورة المزمل:٢٠) وقال عليه الصلاة والسلام {اقرءوا القرآن فإنه يأتي يوم القيامة شفيعاً لأصحابه} (مسلم ،٢٠٠٩)[٣]

وقال تعالى مادحاً من قام بهذا العمل: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً يَرْجُونَ تِجَارَةً لَّن تَبُورَ* لِيُوَفِّيَهُمْ أُجُورَهُمْ وَيَزِيدَهُم مِّن فَضْلِهِ إِنَّهُ غَفُورٌ شَكُورٌ﴾ (فاطر:٢٩-٣٠).

وكما أن لمتعلم القرآن فضلا فكذلك معلم القرآن له فضل؛ حيث يدعو الناس إلى الخير والصلاح، وأي خير يفضل تعليم كتاب الله عز وجل ونوره المبين والمرشد القويم لكل فضيلة سامية وقيمة عالية في حياة البشرية ولهذا قلد رسول الله ﷺمن يحمل رسالة تعليم القرآن الكريم وسام الخيرية فقال: (خيركم من تعلم القرآن وعلمه) كذلك حث رسولﷺ على التنافس في تلاوة القرآن وتعلمه. روي عن ابن عمرؓ أنه ﷺ قال: { لا حَسَدَ إِلَّا في اثْنَتَيْنِ: رَجُلٌ آتَاهُ اللهُ هَذَا الْكِتَابَ، فَقَامَ بِهِ آنَاءَ اللَّيْلِ، وَآنَاءَ النَّهَارِ... } " (البخاري،٢٠٠٣)٤ (الغامدي،٢٠١٢) وأخبرنا الرسولﷺ بأن حفاظ القرآن هم أصفياء الله وخاصته وأولياءه وأنصاره (إن لله أهلين من الناس) فقيل مَنْ أهل الله فيهم؟ قال (أهل

---

[٢] كتاب التوحيد، باب وكان عرشه على الماء وهو رب العرش العظيم، رقم الحديث ٦٩٨٧، ص٤٧٦.

[٣] كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب فضل قراءة القرآن، وسورة البقرة، رقم الحديث ٨٠٤، ص ٧٨٥.

[٤] كتاب فضائل القرآن، باب اعتباط صاحب القرآن، رقم الحديث،٤٧٣٧، ص ١٩١٩.

القرآن هم أهل الله وخاصته)[٥] (الإمام أحمد،٢٠٠٠) ،كما أن تلاوته سبب للرفعة في الدنيا والآخرة: فعن عمر بن الخطاب ﷺأَنَّ النبي ﷺ، قال:{ إن الله يرفع بهذا الكتاب أقواماً ويضع به آخرين}[٦] (مسلم ،٢٠٠٩)، وتزيد من الإيمان(الصايغ، ٢٠١٧) قال تعالى: ﴿ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَعَلَى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ﴾ (الأنفال:٢) كما وتزيد من الخشية من الله قال تعالى:﴿إِذَا تُتْلَى عَلَيْهِمْ آيَاتُ الرَّحْمَن خَرُّوا سُجَّدًا وَبُكِيًّا﴾ (مريم:٥٨).

٢-مراتب التلاوة

للتلاوة ثلاث مراتب ذكرها الحذيفي وآخرون (٢٠١٢، ص١٨) والصايغ(٢٠١٧) على النحو الآتي:

الترتيل: فهو قراءة القرآن الكريم بتؤدة وطمأنينة مع تدبر المعاني ومراعاة أحكام التجويد، وهذه المرتبة أفضل المراتب الثلاث حيث نزل بها القرآن الكريم والله سبحانه أمر نبيه بها فقال: ﴿وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا﴾ (المزمل:٤) التدوير: فهو قراءة القرآن الكريم بحالة متوسطة بين الاطمئنان والسرعة مع مراعاة الأحكام، وهي تلي الترتيل في الأفضلية، والحدر: فهو قراءة القرآن الكريم بسرعة مع المحافظة على أحكام التجويد.

وهذه المراتب كلها جائزة، وذكر بعض علماء التجويد مرتبة رابعة وهي مرتبة التحقيق وقالوا إنها أكثر تؤدة وأشد اطمئنانا من مرتبة الترتيل، وهي التي تستحسن في مقام التعليم ولكن لابد أن يتحرز معها من التمطيط والإفراط في إشباع الحركات، حتى لا يتولد منها بعض الحروف، ومن المبالغة في الغنات إلى غير ذلك مما لا يصح (نصر، ١٩٩٢، ص١٨).

ب. مفهوم التجويد وحكمه والغاية من تعلمه: عرفه (إسماعيل٢٠٠٤ ،٤) بأنه " إعطاء كل حرف من حروف القرآن الكريم حقه ومستحقه من الأحكام"ومعنى حق الحرف: صفته الذاتية التي يتميز بها عن غيره كالجهر والشدة والغنة، ومعنى مستحق الحرف: صفاته العرضية كالإظهار والإدغام والترقيق والتفخيم...."

١- حكم تعلم التجويد: العلم به فرض كفاية والعمل به فرض عين على كل مسلم لقوله تعالى﴿ ورتل القرآن ترتيلا﴾
(المزمل:٤) (معبد ٢٠٠٧، ٨).

٢- الغاية من تعلم التجويد: هي حفظ اللسان من اللحن وهو الخطأ عند قراءة القرآن واللحن في القرآن نوعان: اللحن الجلي وهو الخطأ الذي يطرأ على الألفاظ ويخلّ بالمعنى المقصود للآية ومثاله استبدال حرف مكان آخر أو تغير حركة بأخرى. وهذا

---

[٥] مسند أحمد، باقي مسند المكثرين، مسند ابن مالك ح، ١١٨٧٠.

[٦] كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب فضل من يقوم بالقرآن ويعلمه وفضل من تعلم حكمه من فقه أو غيره فعمل بها وعلمها، رقم ٨١٧، ص٧٩١.

اللحن محرّم باتفاق العلماء، أما النوع الآخر فهو اللحن الخفي وهو الخطأ الذي لا يغير المعنى ولكن يخالف قواعد التجويد مثل ترك الغنة أو تقصير المدّ وغيره. وحكم هذا اللحن أنّه مكروه (جمعه ٢٠٠٤، ٦)؛ (معبد،٢٠٠٧، ١٠).

جـ. مقررات التلاوة والتجويد في الخطة الدراسية للبرامج الأكاديمية بجامعة طيبة

بعد الاطلاع على الخطة الدراسية للبرنامج الأكاديمي لكل من: تخصص القراءات، وتخصص التفسير وعلوم القرآن، وتخصص الدراسات الإسلامية (انظر الملحق ب) اتضح أن هناك تبايناً في عدد مقررات التلاوة والتجويد، وكذلك في عدد الساعات النظرية والعملية، فنجد أن عدد المقررات في البرنامج الأكاديمي للقراءات بلغ(٥) مقررات إجبارية بنسبة ١٣,٨٨% من إجمالي مقررات البرنامج في حين بلغت الساعات النظرية (٧) ساعات والعملية(٨) ساعات. أما البرنامج الأكاديمي للتفسير وعلوم القرآن، فقد بلغ عدد مقرراته (٨) مقررات إجبارية مساعدة بنسبة ٢٢,٨٥% بينما بلغ عدد ساعاته النظرية(١٣) ساعة والعملية(١٤) ساعة. كما بلغ عدد مقررات التلاوة والتجويد في البرنامج الأكاديمي للدراسات الإسلامية مقررين بنسبة ٥,٤٠% أما ساعاته النظرية فبلغت ساعتين والعملية(٤) ساعات.

وبالنظر إلى عدد مقررات التلاوة والتجويد والساعات النظرية والعملية في الخطة الدراسية للبرامج الأكاديمية للتخصصات الثلاث تجد أن برنامجي: التفسير وعلوم القرآن، والقراءات تدرس فيه الطالبات عدداً جيداً من المقررات والساعات النظرية والعملية بخلاف برنامج الدراسات الإسلامية، لذلك لابد من الوقوف على الكفايات التدريسية التي تحتاجها الطالبات لتدريس مقررات التلاوة والتجويد.

ثانياً: مفهوم الكفايات التدريسية، وأنواعها، ومصادر اشتقاقها

لقد جاء مفهوم الكفايات إلى مجال التربية ؛للتركيز على إعداد المعلم وتدريبه وتنمية الأدوار والمهام وتحديد القدرات والمعارف التي يحتاجها، ليقوم بأداءات مختلفة على درجة عالية من التأهيل و الكفاءة والترابط تساعده على التعلم الجيد وتقلل من صعوبات التعلم لدى الطلاب.

أ. مفهوم الكفايات التدريسية

إن مصطلح الكفاية هو مصطلح تربوي أخذ حقه في الدراسة والبحث، ومع ذلك لم يتفق التربويون على معنى محدد متفق عليه، وعلى الرغم من كثرة هذه التعريفات إلا أن المتمعن فيها يجد أنه ليس ثمة اختلاف كبير في المفهوم، بل هناك تقارب وتكامل. فعرفها اللقاني، والجمل (١٩٩٩) على أنها " مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليها" (ص٢٩).

كما عرفتها (الفتلاوي،٢٠٠٣) بأنها "قدرات يعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام تُكوِّن الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرضٍ من ناحية الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها..." (ص٢٩).

أما الكفايات التدريسية، فقد عرفها الأزرق (٢٠٠٠، ص١٩) بأنها " امتلاك المعلم لقدر كاف من المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية، والتي تظهر في أداءاته وتوجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى محدد من الاتقان، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض".

ومما سبق من التعريفات يمكن القول إن هناك مجموعة من الخصائص التي تتفق حولها التعريفات وتتكامل فيما بينها حيث إنها، تصف القدرة على أداء عمل معين، وتتطلب معارف ومهارات مناسبة لتحقيق الأهداف المطلوبة، وتختص بالأدوار والمهام التعليمية التي ينبغي للمعلم القيام بها كما أنها تعبر عن التمكن من المهارات بشكل دقيق.

ب. أنواع الكفايات التدريسية:

صنف بعض الباحثين الكفايات إلى أنواع كثيرة ومتعددة فمنها الكفايات الشخصية، والتخصصية، والمعرفية، والأدائية، والانفعالية، والتدريسية، واللغوية، وكفايات النتائج، ومن بين هؤلاء الباحثين (المحيلاني والظفيري، ٢٠١١) (الحشاني،٢٠١٦)؛ (الكلثم، ٢٠١٦) اللذين ذكرا أن هناك أنواعا للكفايات التدريسية يمكن إيجازها على النحو التالي:

١- الكفايات الشخصية: وهي التي تتناول شخصية المعلم من حيث الخصائص الجسمية، والعقلية، والأخلاقية، والقيادية.

٢- الكفايات العلمية: ويقصد بها القدرة على ممارسة عمل أو مجموعة من الأعمال، وتتضمن المعلومات والحقائق واستخدام آليات المعرفة في الميادين العلمية.

٣- الكفايات الأدائية: ويقصد بها السلوكيات التدريسية والقدرات التي يستطيع المعلم اكتسابها ككفاية التمهيد وعرض النص القرآني وكفاية استخدام أنماط التلاوة...

٤- الكفايات الوجدانية: وتتضمن الجوانب المتعلقة بمعتقدات، واتجاهات المعلم، وميوله وقيمه.

٥- كفايات النتائج: ويقصد بها القدرة على الوصول إلى النتائج، وأن المعلم قادر على إحداث تغير مرغوب في أداء طلابه وهذا هو الهدف الأساس من التعليم.

٦- الكفايات اللغوية: ويقصد بها القدرات اللغوية الضرورية التي يجب أن يكتسبها المعلم، وتمكنه من استخدام اللغة السليمة في عملية تدريسه.

واقتصرت الدراسة الحالية على الكفايات الأدائية باعتبار أن الأداء هو البعد التدريسي الذي يظهر على أداء المعلم في تدريسه للقرآن الكريم؛ كما يعتمد الأداء على حصيلة ما يمتلكه المعلم من كفايات أخرى، فكفايات الأداء تجمع بين المعرفة والمهارات، والمهام التعليمية اللازمة التي ينبغي أن يتقنها الطالب المعلم أو المعلم، وينفذها في الموقف التعليمي التدريبي والفعلي.

جـ. مصادر اشتقاق الكفايات

ذكر (الأزرق،٢٠٠٠، ص٢٠) أن هوستون حدد مصادر اشتقاق الكفايات في ستة مصادر وهي:

١- ترجمة المقررات إلى كفايات تدريسية أساسية وفرعية.
٢- تحليل مهام المعلم التعليمية.
٣- دراسة حاجات المتعلمين.
٤- تقدير احتياجات المجتمع ومتطلبات الوظائف وترجمتها إلى كفايات ينبغي توافرها لدى المتعلمين.
٥- التصورات النظرية لأدوار المعلم ومهامه.
٦- تصنيف المجالات الدراسية إلى عناقيد ذات مواضيع مشابهة ثم ترجمتها إلى كفايات تدريسية.

ويمكن تلخيص مصادر اشتقاق كفايات معلم القرآن الكريم فيما يلي:

- القرآن الكريم والسنة النبوية.
- الأهداف العامة والخاصة لمقرر التلاوة.
- مناهج إعداد المعلمين، فهي مصدر من مصادر الكفايات التربوية، ولها ثلا ث مجالات (الثقافي، والتخصصي سواء الأكاديمي، أو المهني).
- خصائص معلم القرآن الكريم، وهي مصدر مهم للكفايات لأنها شرط أساسي في قدرة المعلم على القيام بمهامه التعليمية.
- مهارات تدريس القرآن الكريم، لأن تلاوة القرآن بحاجة إلى مجموعة من الأحكام التجويدية والمهارات اللازمة، فيجب توافرها لتوظيفها في تدريس التلاوة للمتعلمين.

ثالثاً: الكفايات التدريسية لمقرر التلاوة والتجويد

إن حسن تلاوة القرآن يتطلب العلم بقواعد التجويد وتطبيقها، والالتزام بآداب التلاوة كاستحضار النية والإخلاص والتطهر والتطيب واستقبال القبلة، والسكينة والخشوع، ثم الإلمام بقدر من العلوم المعينة على فهم دلالات ألفاظ القرآن كالتجويد لصون اللسان من اللحن في القرآن، والتفسير لفهم معاني الآيات، ومعرفة المكي والمدني، وأسباب النزول، وكذلك اللغة العربية لمعرفة أساليب الخطاب القرآني (الزهراني،١٩٩٩،١٦٠)؛ (الزعبي، ٢٠١٢، ص١٨٧).

أ. **أهداف تدريس التلاوة**

لتدريس التلاوة أهداف خاصة تساعد في تربية المتعلم على هدي القرآن الكريم، لذلك قسمها التربويون إلى ثلاثة أنواع أوردها الهاشمي وآخرون (٢٠٠٩، ص١٧٨) على النحو الآتي:

- الأهداف المعرفية: وهي تعتمد على العقل والفكر والفهم والاستيعاب والموازنة والتركيب بحيث يكون المتعلم قادرا على أن:

١. يتعرف على المعنى الإجمالي للآيات التي تعلمها، ويعدد الخصائص التي يتميز بها القرآن عن سائر الكتب السماوية.
٢. يربط الإسلام بالحياة الواقعية لحل المشكلات التي يواجهها.
٣. يطبق أحكام التلاوة والتجويد، ويميز الآيات المكية والآيات المدنية.

- الأهداف الانفعالية (الوجدانية) وهي أهداف تعكس البعد النفسي ومن أبرزها ما يأتي:

١. يحب القرآن الكريم، ويساعده الشعور الديني بكشف دلائل قدرة الله وسبل هدايته.
٢. تظهر علامات التأثر على الطالب عند تلاوة القرآن، ويكثر من قراءة القرآن الكريم وحفظ آياته.
٣. يظهر معالم الخشوع والاطمئنان عندما يسمع أو يقرأ القرآن الكريم.

- الأهداف المهارية: وهي المهارات التي يتوقع أن يصبح المتعلم قادراً على القيام بها ومن هذه الأهداف:

١. إكسابه مهارة التلاوة وفق أحكام التجويد وحسب مخارج الحروف، وتدريبه على مراعاة آداب التلاوة مثل الاستعادة والاستماع.
٢. يقرأ بعض السور من دون أخطاء مع مراعاة أحكام التجويد.
٣. استخدام المعاجم المفهرسة لألفاظ القرآن الكريم والمصاحف الإلكترونية وتطبيقاتها.

ب. الكفايات التدريسية لمعلم التلاوة والتجويد

عملا بحديث رسول الله (خيركم من تعلم القرآن وعلمه) (البخاري،٢٠٠٣)[٧] نجد أنه لكي يقوم معلم القرآن بواجبه تجاه تدريس مادة القرآن الكريم فإنه يحتاج إلى جملة من الكفايات ذات الارتباط الوثيق بتدريس هذه المادة وبيانها كما يأتي ذكرها كلا من (الهرش،٢٠٠٤، ص٢٠) ، (العبدلي،،٢٠٠٨،٣٩)، (حريز،٢٠١٤)

١. إشاعة الجو الروحي الذي يملأ درس القرآن الكريم بالإيمان والخشوع بإضفاء صبغة القدسية عليه من حيث التصور بأن هذه الحصة ليست في صف بل في مسجد ويؤدي المتعلم فيها عبادة.
٢. تدريب الطلاب على التزام آداب التلاوة (طهارةً، وجلوساً، واستماعاً، وإنصاتاً، وخشوعاً).
٣. تدريب الطلاب على القراءة الصحيحة، وتحسين أصواتهم عند تلاوتهم القرآن الكريم.
٤. تدريب الطلاب على تطبيق أحكام التجويد عند التلاوة.

[٧] كتاب فضائل القرآن، باب خيركم من تعلم القرآن وعلمه، رقم ٤٧٣٩، ص٢٦٩.

٥. جعل أسباب النزول مدخلا منطقيا لشرح النصوص القرآنية ومناقشتها المتصلة بتلك الأسباب إن وجدت.
٦. إبراز المواقف التربوية المختلفة من خلال القصص القرآني الذي يتخلل موضوع الدرس.
٧. تدريب الطلاب على ربط درس القرآن الكريم بما يتطلبه من واقع حياتهم من جهة، وما يتصل به من مواضيع مواد التربية الإسلامية من جهة أخرى.
٨. استخدام التقنية الحديثة كالمصاحف الإلكترونية وتطبيقاتها، وكذلك المقارئ الإلكترونية.
٩. استخدام أساليب متنوعة لملاحظة الفروق الفردية بين التلاميذ في التلاوة وأحكام التجويد.
١٠. استخدام أساليب متنوعة في التقويم كالتقويم القبلي، والبنائي والبعدي.

الدّراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات السابقة المرتبطة بطبيعة الدراسة الحالية، وقد قامت الباحثة بترتيب الدراسات ترتيباً زمنياً من الأقدم إلى الأحدث، مع بيان الهدف من الدراسات وأدواتها ومجتمعها وأهم نتائجها، ومن ثم التعقيب العام لإبراز مدى الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

قام المعجل(٢٠٠١) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على الواقع الفعلي لمستوى تلاوة طلاب الدراسات الإسلامية المتوقع تخرجهم من بعض كليات دول مجلس التعاون الخليجي (المملكة العربية السعودية، الكويت، الإمارات العربية المتحدة) وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات وهي كالتالي: معرفة أحكام التجويد، سبب اختيار التخصص، درجة مقرر التلاوة، حضور حلقات القرآن، الحفظ، قراءة القرآن، سماع القرآن، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث اختباراً شفوياً وآخر تحريرياً لمعرفة مستوى طلاب الدراسات الإسلامية بأحكام التجويد، وأظهرت الدراسة أن متوسط درجات الطلاب في اختبار التلاوة واختبار أحكام التجويد ضعيفة باستثناء طلاب الإمارات فقد حصلوا على تقدير جيد. كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب الذين مستواهم أفضل في أحكام التجويد، وفي درجة مقرر التلاوة والتجويد، وحضور حلقات قرآن، ومقدار الحفظ والسماع للقرآن الكريم. بينما لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية باختلاف سبب اختيار التخصص ومقدار قراءة القرآن الكريم.

وجاءت دراسة الدويش(٢٠٠١) والتي هدفت إلى تعرف الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم الابتدائية، وتعرف أثر كل من الخبرة، والمؤهل، والدورات التدريبية، والتخصص، وحفظ القرآن الكريم على أداء مجتمع الدراسة، وقام الباحث بتصميم بطاقة الملاحظة وتطبيق الدراسة بنفسه على جميع

معلمي القرآن الكريم بمدارس التحفيظ بمنطقة الرياض وعددهم (٨٨) معلماً ، وأسفرت النتائج عن التوصل إلى قائمة لكفايات معلم القرآن الكريم شملت (٦٦) كفاية، وعن ضعف مستوى أداء المعلمين بعامة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لنسبة تحقق الكفايات ٤٤% وكانت درجة تحقق٦٠ % من الكفايات الضعيفة أو ضعيفة جداً، كما أظهرت النتائج وجود فروق في أداء المعلمين دالة إحصائيا في الدرجة الكلية، وفي مجال الوسائل لصالح المؤهل دون الجامعي، وفي الوسائل لصالح المعلمين الأطول خبرة، ولصالح الحاصلين على دورات في تدريس القرآن الكريم، وفي التخطيط لصالح المتخصصين في الدراسات القرآنية.

أما دراسة الصديق(٢٠٠٦) فهدفت إلى بناء برنامج مقترح لتنمية كفايات تدريس القرآن وعلومه لدى طلاب كلية التربية بجامعة صنعاء، حيث قام الباحث بإعداد قائمة بالكفايات الخاصة بتدريس القرآن الكريم والتي بلغ عددها (٦٠) كفاية موزعة على خمسة مجالات هي: التلاوة، التفسير، الحفظ، التجويد، ومباحث علوم القرآن، كما تم إعداد خمس بطاقات ملاحظة، طبقت على عينة من طلبة المستوى الرابع بقسم القرآن وعلومه بلغت (٢٠) طالباً معلماً، واقتصر التطبيق على مجال التلاوة والتفسير والحفظ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين (عينة البحث) في أداء كفايات التدريس ككل (التلاوة، والتفسير، والحفظ) قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي لبطاقات ملاحظة تلك الكفايات، كما أن مستوى أداء الطلاب المعلمين (عينة البحث) للكفايات المتضمنة في البرنامج المقترح الذي تم تطبيقه قد تجاوز حد الإتقان بـ٨٠% في الأداء البعدي للكفايات المتضمنة بالبرنامج ككل، وفي كفايات كل مجال على حدة.

وسعت دراسة السيف(٢٠٠٦) إلى معرفة أهم أسباب ضعف طلاب قسم الثقافة الإسلامية في كلية التربية بجامعة الملك سعود في تلاوة القرآن الكريم المتعلقة بالطلاب وبأعضاء هيئة التدريس وبالمقرر، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي وأعد استبانة لتكون أداة لهذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من جميع طلاب قسم الثقافة الإسلامية في كلية التربية جامعة الملك سعود الذين درسوا مقرر التلاوة والتجويد في العام الجامعي ٢٠٠٦م خلال الفصلين الأول والثاني وعددهم (١١٢) طالباً، ومن أهم نتائج هذه الدراسة: ضعف الطلاب في التلاوة قبل التحاقهم بالجامعة، وضعفهم في اللغة العربية، وكثرة عدد الطلاب في القاعة الدراسية، وعدم تنويع عضو هيئة التدريس في طريقة تدريسه للتلاوة وضعف مراعاته للفروق الفردية، بالإضافة إلى عدم استخدام وسائل تعليمية في تدريس التلاوة.

بينما هدفت دراسة الجلاد(٢٠٠٧) إلى التعرف على درجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات التلاوة والتجويد في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة في ضوء متغيري الجنس والتقدير العام للطلبة، وتكونت عينة الدراسة

من (٢٧٩) طالباً وطالبة. واستخدم الجلاد استبانة تكونت من (٦٦) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي كالتالي: الأهداف العامة للتدريس التلاوة، إجراءات تنفيذ التلاوة، الأنشطة التعليمية، الوسائل التعليمية، والتقويم، وكشفت النتائج عن تقدير متوسط لاستجابة الطلبة لدرجة ممارسة مدرسي التلاوة لمهارات تدريس التلاوة والتجويد على مجالات الدراسة مجتمعة، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الحسابية لاستجابة الطلبة تعزى إلى متغير الجنس ومتغير التقدير العام.

وجاءت دراسة الشهري (٢٠٠٧) هادفة إلى التعرف على أسباب ضعف طلاب كلية المعلمين في بيشة في حفظ القرآن الكريم وتلاوته وسبل علاج ذلك الضعف، ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحث المنهج الوصفي وصمم استبانة تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (١٠١) ما بين مدرسي للقرآن الكريم وطلاب بقسم الدراسات القرآنية، وقد أظهرت النتائج وجود ضعف لدى الطلاب بقسم الدراسات القرآنية ناتج عن ضعف الطلاب في مادة التجويد وانخفاض معدل المراجعة اليومية، وضعف اهتمام المعلمين بالمتشابه من القرآن وافتقار طرق التدريس لعنصري التشويق والإثارة، وإهمال طرق التدريس الحديثة، وعدم مراعاة أساليب التقويم للفروق الفردية. وأوصت الدراسة إلى تدريب الطلاب على الصلة الدائمة بكتاب الله تلاوة وحفظاً وفهماً، وإعادة النظر في معايير التقويم في حفظ وتلاوة القرآن الكريم.

وهدفت دراسة عسيري (٢٠١٠) إلى تعرف الكفاءات النوعية للتلاوة الواجب توافرها لدى معلمي القرآن الكريم بالمرحلة الابتدائية، وكذلك تقويم أدائهم لهذه الكفاءات، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث بطاقتي الملاحظة وتحليل المضمون، وبينت نتائج الدراسة أن معلمي الصفوف العليا؛ الرابع والخامس والسادس لم يؤدوا ثلاث كفاءات لعدم امتلاكها، وهناك ضعف ظاهر في أدائهم لبعض الكفاءات النوعية للتلاوة، في حين أنهم قد تمكنوا من أداء خمس كفاءات بدرجة ممتازة.

أما دراسة الظفيري (٢٠١٠) فهدفت إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمات التربية الإسلامية في مدارس منطقة الجهراء بدولة الكويت لمهارات تلاوة القرآن الكريم وتجويده ومهارات تدريسها، وبلغت عينة الدراسة (٧٥) معلمة، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء بطاقة ملاحظة من جزأين: الأول يقيس درجة امتلاك المعلمات لمهارات تلاوة القرآن الكريم وتجويده، والثاني يقيس درجة امتلاك المعلمات لمهارات تدريس تلاوة القرآن الكريم وتجويده. وقد أظهرت النتائج أن درجة امتلاك المعلمات لمهارات تلاوة القرآن الكريم وتجويده وتدريسه كانت مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك المعلمات لمهارات تلاوة القرآن الكريم وتجويده تعزى لمتغير الخبرة أو لمتغير المؤهل التعليمي.

بينما هدفت دراسة المحيلاني والظفيري(٢٠١١) إلى تحديد الكفايات التدريسية لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية، عن طريق تصميم قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لنجاح معلم القرآن الكريم في عمله، وقد استخدمت بطاقة تتضمن الكفايات التدريسية التي تم التوصل إليها ووضعها في شكل استبانة قدمت لمعلمي مادة التربية الاسلامية للكشف عن مدى توافرها لدى معلمي القرآن الكريم. وقد دلت أراء المعلمين على رضا وقبول عام لمجالات الكفايات التدريسية العشر، وأنها متوفرة –من وجهة نظرهم – لدى معلمي القرآن الكريم.

وأجرى شكري(٢٠١٣) دراسة تقويمية لأداء معلمي المواد الشرعية في ضوء الكفايات اللازمة بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة، وبنى الباحث قائمة للكفايات اللازمة وعرضها على المحكمين المتخصصين، ثم صمم الباحث بطاقة ملاحظة اشتملت على (٣٣) عبارة، وقد توصلت الدراسة إلى أن توفر الكفايات اللازمة لدى معلمي القرآن الكريم بالمعهد كان بدرجة متوسطة بنسبة بلغت ٦٢,٣%.

كما استقصت دراسة شاهين وشندي وعلوش(٢٠١٥) أسباب ضعف طلبة تخصص تعليم التربية الإسلامية في جامعة القدس المفتوحة في مهارات تلاوة القرآن الكريم وتجويده، من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، واعتمد الباحثون الاستبانة أداة للدراسة، وقد تكونت من (٣١) فقرة موزعة على ثلاثة محاور رئيسة، هي الطالب، وعضو هيئة التدريس، والمقررات الدراسية، وقد أظهرت النتائج أن أهم أسباب ضعف الطلبة في مهارات التلاوة والتجويد من وجهة نظر الطلبة يعود إلى قلة توجيه أعضاء هيئة التدريس للطلاب، وعدم تأكيدهم على ضرورة إتقان المهارات المطلوبة، إضافة إلى تعامل أعضاء هيئة التدريس مع مقرري التلاوة والتجويد كغيرهما من المقررات، دون مراعاة الخصوصية التي يتمتع بها المقرر، كما أن تقويم الطلبة لا يتناسب مع طبيعة المقرر، إضافة إلى أن أعضاء هيئة التدريس لا يتابعون تطور مهارات الطلبة أولاً بأول، بسبب كثرة عدد الطلبة في الشعبة الواحدة. أما أعضاء هيئة التدريس، فقد أشاروا إلى أن أسباب ضعف الطلبة في إتقان مهارات التلاوة والتجويد تعود لضعف ممارسة الطلبة، وتطلع الطلبة لوظائف لا تتطلب هذه المهارات، وقلة توجيه أعضاء هيئة التدريس للطلبة، وتعامل أعضاء هيئة التدريس مع مقرري التلاوة والتجويد كغيرهما من المقررات الأخرى.

بينما أجرى الكلثم(٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى الطالب المعلم في كفايات تلاوة القرآن الكريم، والكشف عن أثر فاعلية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية كفايات تلاوة القرآن وحفظه لدى الطلاب المعلمين تخصص تربية إسلامية بكلية التربية بجامعة أم القرى، واستخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي، وبطاقة ملاحظة كأداة للبحث، وبلغت عينة الدراسة (٧٠) طالباً موزعين بالتساوي على مجموعتين: ضابطة و

تجريبية، وتم تطبيق برنامج التدريس التأملي على المجموعة التجريبية، وقد توصلت الدراسة إلى إعداد قائمة بكفايات حفظ القرآن الكريم وتلاوته اللازمة لمعلمي القرآن الكريم، وبلغت كفايات التلاوة (١٤) كفاية رئيسة، و(٨٧) كفاية فرعية، وكفايات لحفظ القرآن الكريم (١٠) رئيسة، و(٦٩) فرعية. كما أن المتوسطات الحسابية للمجموعتين في مستوى كفايات تلاوة القرآن وحفظه لم تصل إلى المستوى المقبول في مستوى الإتقان (٨٠%) مما يدل على وجود ضعف في التلاوة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- تنوعت أهداف الدراسات بتنوع أهدافها وأهميتها حيث هدفت بعض الدراسات إلى معرفة أسباب ضعف طلبة تخصص الدراسات الإسلامية في تلاوة القرآن الكريم وتجويده كدراسة الشهري(٢٠٠٨) ودراسة شاهين وشندي وعلوش (٢٠١٣)، أو تقويم الكفايات النوعية للتلاوة لدى المعلمين كدراسة عسيري(٢٠١٠)، أو تصميم برنامج مقترح لتنمية كفايات تدريس القرآن الكريم وعلومه كدراسة صديق(٢٠٠٦).
- اختصت دراسة الدويش(٢٠٠١)؛ وعسيري(٢٠٠٨)؛ والظفيري والمحيلاني(٢٠١١) في تحديد الكفايات اللازمة لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية، كذلك اتفقت معظم الدراسات في نتائجها حيث دلت على ضعف امتلاك المعلم أو الطالب المعلم للكفايات اللازمة لتدريس القرآن الكريم وتجويده كدراسة المعجل(٢٠٠١)؛ والدويش(٢٠٠١)؛ وعسيري(٢٠١٠) ما عدا دراسة الظفيري(٢٠٠١)؛ والظفيري والمحيلاني(٢٠١١) التي أثبتت امتلاك المعلمات درجة عالية لمهارات تلاوة القرآن الكريم وتجويده وتدريسه.
- تتفق الدراسة الحالية مع واحدة أو أكثر من الدراسات السابقة في تركيزها على أهمية تنمية الكفايات والمهارات في تلاوة القرآن الكريم وتجويده كدراسة صديق(٢٠٠٦)؛ وعسيري(٢٠١٠) وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة المعجل(٢٠٠١) في متغير حلقات تحفيظ القرآن الكريم.
- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الكلثم(٢٠١٦) في الاهتمام بالكفايات التدريسية الأدائية.

الدراسة الحالية تختلف عن غيرها من الدراسات في أنها أجريت على طالبات الدبلوم التربوي اللاتي تخرجن من كلية الآداب قسم الدراسات القرآنية (بفرعيه: التفسير والقراءات) وقسم الدراسات الاسلامية، للمقارنة بين هذه التخصصات في مستوى كفايات تدريس التلاوة الأمر الذي يظهر تمايز الدراسة الحالية عن جميع الدارسات السابقة.

فروض الدّراسة

اعتماداً على نتائج الدّراسة السابقة، يمكن صياغة الفروض الآتية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن الكريم وتجويده لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي تبعاً للتخصص؟

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن الكريم وتجويده لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي يعزى لحضور حلقات تحفيظ القرآن الكريم؟

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن الكريم وتجويده لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي تبعاً لمقدار الحفظ من القرآن؟

منهج الدّراسة

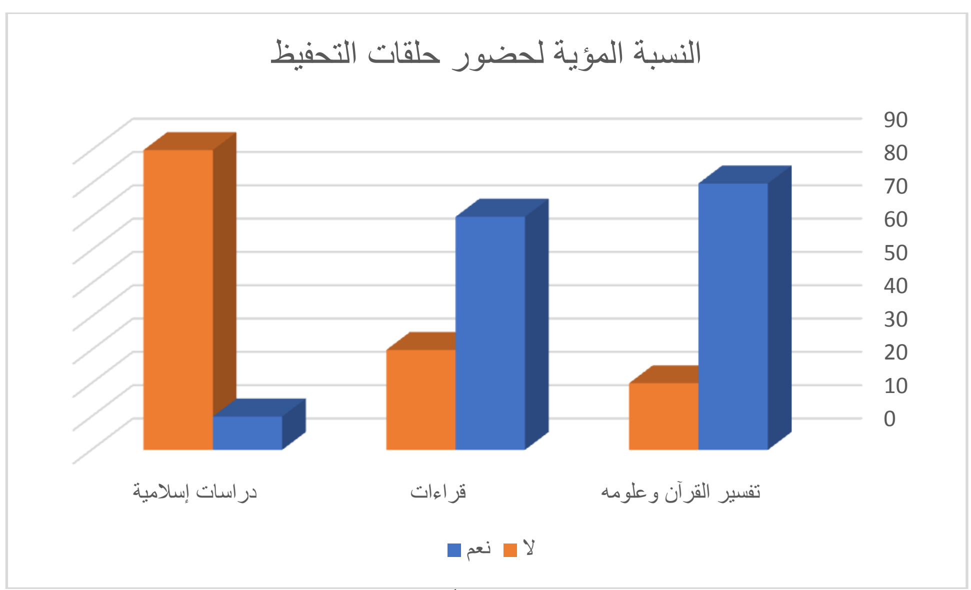
بما أن الدّراسة تهدف إلى التعرّف على درجة احتياج طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة طيبة لكفايات تدريس تلاوة القرآن الكريم وتجويده؛ فإن المنهج المناسب لذلك هو المنهج الوصفي (المسحي).

مجتمع وعينة الدّراسة

يمثل المجتمع الأصلي للدّراسة الحالية جميع الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي –تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الإسلامية-بجامعة طيبة والبالغ عددهن(٩٥) طالبة؛ شكّلت عينة الدّراسة (٣٠) طالبة بنسبة (٣١,٥٧%). والجدول والشكلين التاليين يبيّنان وصف عينة الدّراسة حسب التخصّص: التفسير وعلوم القرآن، والقراءات، والدراسات الإسلامية؛ وحسب متغيري حضور حلقات التحفيظ ومقدار الحفظ من القرآن الكريم.

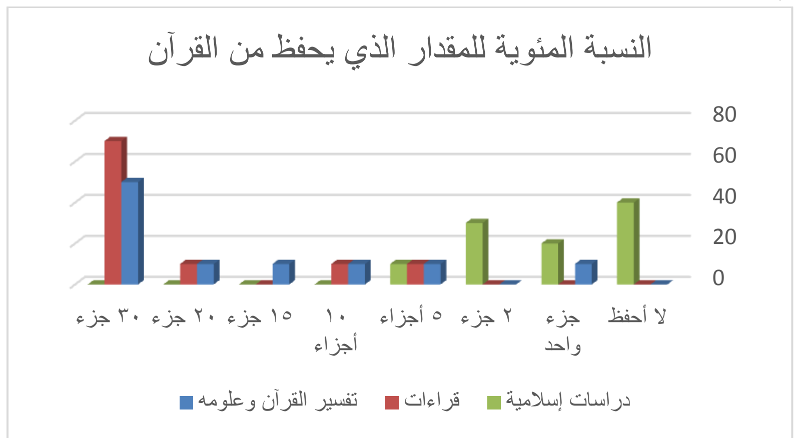
جدول (١): وصف العينة تبعاً لمتغيّر التخصّص

التخصص	التكرار	النسبة
التفسير وعلوم القرآن	١٠	٣٣,٣%
القراءات	١٠	٣٣,٣%
الدراسات الإسلامية	١٠	٣٣,٣%
الإجمالي	٣٠	١٠٠



الشكل رقم (١) الرسم البياني لتوزيع العينة تبعاً لمتغير حضور حلقات التحفيظ

يظهر من الشكل رقم (١) أن تخصصي التفسير والقراءات كانت نسبة حضورهن لحلقات تحفيظ القرآن الكريم مرتفعة جدا حيث تراوحت هذه النسبة بين٨٠%-٧٠% في حين أن نسبة حضور تخصص الدراسات الإسلامية لهذه الحلقات لم تزد عن ١٠% وهي نسبة منخفضة جداً.



الشكل رقم (٢) الرسم البياني لتوزيع العينة تبعاً لمتغير مقدار الحفظ من القرآن الكريم

يتضح من الشكل رقم ٢ أن تخصصي التفسير والقراءات يحفظن قدراً كبيراً من القرآن الكريم تراوح بين ٥أجزاء و٣٠ جزءاً بنسبة تراوحت بين ٧٠%-٥٠% بينما كان مقدار حفظ تخصص الدراسات الإسلامية ضئيلا حيث تراوح من جزء إلى جزئين وبنسبة ١٠%.

أداة الدّراسة: بطاقة ملاحظة

استُخدمت بطاقة ملاحظة لمعرفة مستوى الأداء التدريسي لكفايات تدريس مقرر التلاوة والتجويد لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة طيبة ولبناء البطاقة حددت الباحثة قائمة بكفايات تدريس تلاوة القرآن الكريم وتجويده بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة والأدبيات التربوية للكفايات المهنية لمعلمي العلوم الإسلامية بشكل عام و معلمي القرآن الكريم بشكل خاص وتضمنت بطاقة الملاحظة (١٨) كفاية، اشتملت على كفاية إتقان أحكام التلاوة والتجويد إضافة إلى عرض النص القرآني (انظر الملحق أ)؛ واستُخدم مقياس ليكرت الخماسي متدرجاً بالصورة التالية (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، ضعيفة). ولتسهيل عملية التحليل الإحصـــائي فقد تم جعلها مقياساً ثلاثيـــاً (عالية، متوسطة، ضعيفة) ووضع المعيار التالي:

توصيف مستوى الأداء لكفايات تدريس التلاوة والتجويد

مستوى الأداء	١ – ١,٦٦	١,٦٧ – ٢,٣٣	٢,٣٤ - ٣
التوصيف	ضعيفة	متوسطة	عالية

وقد تم تطبيق أداة الدراسة على العينة بعد تقسيمها إلى ثلاث مجموعات متساوية كل مجموعة تضمنت(١٠) طالبات حسب تخصصاتهن (التفسير وعلومه، والقراءات، والدراسات الإسلامية) في مقرر التلاوة للصف الثاني المتوسط في سورة الحج من الآية(١-٢٠) وقامت الطالبات بالتطبيق في معمل التدريس المصغر بكلية التربية بجامعة طيبة، لتعذر التطبيق عليهن في المدارس التي يتدربن فيها؛ حيث إن أكثرهن لا يدرس مقرر التلاوة. وحتى لا تقتصر عملية الملاحظة على الباحثة فقد اشتركت معها في ملاحظة الطالبات أثناء تدريسهن لمقرر التلاوة أستاذة متخصصة في تدريس القرآن الكريم وعلومه، ولديها شهادة جامعية من قسم الدراسات القرآنية بجامعة طيبة، إضافة إلى خبرة ست سنوات في تدريس القرآن بحلقات الجمعية الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم بمنطقة المدينة المنورة.

صدق الأداة

لاستخراج صدق المحكمين Content Validity عُرضت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على (٦) من أعضاء وعضوات هيئة تدريس المتخصصين في مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، وذلك للتحقق من الصدق الظاهري للبطاقة وما تحتويه من مهارات، وللتعرف على درجة قياسها لما صممت من أجله ظاهرياً، وكذلك مدى وضوحها وصحة صياغتها، ومدى صلاحيتها ومناسبتها لأهداف الدراسة، وقد أشار

المحكمون على الباحثة بإعادة الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وحذف بعض العبارات لعدم مناسبتها وإضافة البعض الآخر، وتم التعديل بناءً على ملاحظات المحكمين وبذلك حصلت الباحثة على الصورة النهائية من بطاقة الملاحظة ملحق (رقم ١).

أ- صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) طالبة من طالبات طرق تدريس العلوم طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي من غير المشاركات في العينة الأساسية، وتم استخدام

معامل ارتباط "بيرسون" " Pearson "Coefficient في حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين كل عبارة (مهارة) والدرجة الكلية للبطاقة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وجاءت النتائج في جدول رقم (٢)على النحو الآتي:

جدول رقم (٢)

نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات بطاقة الملاحظة (ن = ١٥)

م	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية
١	تهيئة المكان من حيث ترتيب المقاعد قبل البدء في التلاوة.	٠,٥٨٠	٠,٠٠٢*	دالة
٢	تمثيل قراءة الآيات المقررة بشكل مجود وخالية من اللحن.	٠,٦٧١	٠,٠٠٠*	دالة
٣	تحسين الصوت مع القراءة الخاشعة أثناء تمثيل التلاوة.	٠,٨٦٧	٠,٠٠٠*	دالة
٤	تدريب الطالبات على النطق الصحيح للآيات.	٠,٨٨٩	٠,٠٠٠*	دالة
٥	تدريب الطالبات على تطبيق أحكام التجويد.	٠,٩١٦	٠,٠٠٠*	دالة
٦	تدريب الطالبات على تحسين الصوت أثناء تلاوة الآيات.	٠,٨٥٧	٠,٠٠٠*	دالة
٧	استخدام استراتيجيات مناسبة لتدريب الطالبات على التلاوة.	٠,٥٨٨	٠,٠٠١*	دالة
٨	تنبيه الطالبات على آداب التلاوة استماعاً وقراءة.	٠,٦٣٣	٠,٠٠٠*	دالة
٩	مراقبة الطالبات للتأكد من استماعهن وإنصاتهن للتلاوة.	٠,٨٠٢	٠,٠٠٠*	دالة
١٠	التأكد من ضبط الطالبات لأحكام التجويد ومخارج الحروف.	٠,٨٦٨	٠,٠٠٠*	دالة
١١	استخدام وسائل وتقنيات مناسبة لضبط تلاوة الآيات.	٠,٤٦٣	٠,٠٠٤*	دالة
١٢	الاستماع لِكُلّ طالبة على حِده لتحديد أخطائها في التلاوة.	٠,٩٠٢	٠,٠٠٠*	دالة

م	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الفعلية	الدلالة الإحصائية
١٣	ملاحظة أخطاء الطالبات الشائعة في التلاوة.	٠,٨٦٣	٠,٠٠٠*	دالة
١٤	مساعدة الطالبات على اكتشافِ أخطائهن عِندَ التلاوة.	٠,٨٩٩	٠,٠٠٠*	دالة
١٥	تحفيز الطالبات على تصحيح أخطائهنّ ذاتياً.	٠,٨٠٧	٠,٠٠٠*	دالة
١٦	تصحيح الأخطاء مع توضيح موضع الخطأ والسبب.	٠,٨٨٦	٠,٠٠٠*	دالة
١٧	القدرة على اكتشاف القارئات الماهرات في التلاوة والتجويد.	٠,٦٢٧	٠,٠٠٠*	دالة
١٨	استخدام أساليب التعزيز للقراءة الصحيحة والمجودة.	٠,٦٦٥	٠,٠٠٠*	دالة

*دالة عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، (٠,٠١).

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبطاقة تراوحت ما بين
(٠,٤٦٣ - ٠,٩١٦)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، وأيضا عند مستوى معنوية (٠,٠١)، مما يؤكد على أن جميع عبارات البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الصدق الداخلي.

١- ثبات الأداة (Reliability):

ولكي يتم التأكد من أن الأداة تعطي نفس النتائج تقريباً لو تكرر تطبيقها مرات متتالية على نفس الأشخاص فقد
تم حساب معامل الثبات للبطاقة عن طريق معامل ألفا- كرونباخ "
(Cronbach's- Alpha)
للبيانات التي تم جمعها من العينة الاستطلاعية وجاءت النتائج على النحو الآتي:
نتائج ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معامل ألفا- كرونباخ (ن = ١٥)

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
"بطاقة ملاحظة" تستخدم للتعرف على درجة احتياج طالبات الدبلوم التربوي ، تخصص العلوم الاسلامية، بجامعة طيبة، لكفايات تلاوة القرآن الكريم وتدريسه.	١٨	٠،٩٦٠

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للبطاقة بلغ (٠،٩٦٠) وهي قيمة تدل على أن أداة الدراسة (البطاقة) تتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

٢- ثبات الأداء باستخدام معادلة "كوبر" (Koober):

ولحساب ثبات بطاقة الملاحظة (قائمة الكفايات) قامت الباحثة بتطبيق معادلة "كوبر" (Koober) على العينة الاستطلاعية لحساب نسبة الاتفاق بين ملاحظتي الباحثة والمعلمة التي اشتركت معها في إجراء الملاحظة، وتمت ملاحظة كل منهما بصورة مستقلة.

جدول رقم (٣)

نتائج ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معادلة "كوبر"

بطاقة الملاحظة	عدد فقرات البطاقة	عدد الفقرات المتفق عليها	معامل الثبات
قائمة الكفايات	١٨	١٦	٠,٨٨٩

ويتضح من الجدول السابق رقم (٣) أن معامل الثبات بلغ (٠,٨٨٩)، وهي قيمة تؤكد أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

مناقشة نتائج الدّراسة وتفسيرها

هدفت الدّراسة الحالية إلى معرفة مستوى الكفايات التدريسية لتلاوة القرآن الكريم وتجويده لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة طيبة.

استعراض وتفسير نتائج السؤال الرئيس:

للإجابة عن السؤال الرئيس والذي نصه: " ما الكفايات اللازمة لتدريس مقرر تلاوة القرآن وتجويده لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة طيبة؟

تم إعداد قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لتدريس مقرر تلاوة القرآن وتجويده لدى أفراد عينة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب التربوي ذي العلاقة ومراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وتم التوصل إلى (١٨) كفاية (أنظر الملحق رقم١)، وقد أجيب عن هذا السؤال في إجراءات الدراسة.

استعراض وتفسير نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: " ما مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن وتجويده لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة طيبة؟

تم تطبيق بطاقة الملاحظة على أفراد العينة وللتوصل إلى النتيجة تم استخدام الإحصاء الوصفي لإيجاد النسب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى كفايات تدريس التلاوة، كما تم توصيف مستوى أداء الكفايات وترتيبها تصاعديا كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول رقم (٤)

المقاييس الوصفية (التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) لمستوى كفايات تدريس مقرر التلاوة بشكل عام لدى أفراد العينة

م	الكفايات	مستوى الأداء			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الكفاية	ترتيب الكفايات
		ضعيف	متوسط	عالي				
١	تهيئة المكان من حيث ترتيب المقاعد قبل البدء في التلاوة	٠	١٠	٢٠	٢,٦٧	٠,٤٧٩	عالية	١
		٠	٣٣,٣	٦٦,٧				
٢	تمثيل قراءة الآيات المقررة بشكل مجود وخالية من اللحن.	٥	٤	٢١	٢,٥٣	٠,٧٧٦	عالية	٢
		١٦,٧	١٣,٣	٧٠				
٣	تحسين الصوت مع القراءة الخاشعة أثناء تمثيل التلاوة.	١١	٨	١١	٢,٠٠	٠,٨٧١	متوسطة	٦
		٣٦,٧	٢٦,٧	٣٦,٧				
٤	تدريب الطالبات على النطق الصحيح للآيات.	١١	٨	١١	٢,٠٠	٠,٨٧١	متوسطة	٧
		٣٦,٧	٢٦,٧	٣٦,٧				
٥	تدريب الطالبات على تطبيق أحكام التجويد.	١٠	٧	١٣	٢,١٠	٠,٨٨٥	متوسطة	٥
		٣٣,٣	٢٣,٣	٤٣,٣				
٦	تدريب الطالبات على تحسين الصوت أثناء تلاوة الآيات.	١٣	١٤	٣	١,٦٧	٠,٦٦١	متوسطة	١٦
		٤٣,٣	٤٦,٧	١٠,٠				
٧	استخدام استراتيجيات مناسبة لتدريب الطالبات على التلاوة.	١٨	١٠	٢	١,٤٧	٠,٦٢٩	ضعيفة	١٨
		٦٠,٠	٣٣,٣	٦,٧				
٨	تنبيه الطالبات إلى آداب التلاوة استماعاً وقراءة.	١٦	١٣	١	١,٥٠	٠,٥٧٢	ضعيفة	١٧
		٥٣,٣	٤٣,٣	٣,٣				
٩	مراقبة الطالبات للتأكد من استماعهن وإنصاتهن للتلاوة.	٩	١٤	٧	١,٩٣	٠,٧٣٩	متوسطة	٨
		٣٠	٤٦,٧	٢٣,٣				
١٠	التأكد من ضبط الطالبات لأحكام التجويد ومخارج الحروف.	١٢	١١	٧	١,٨٣	٠,٧٩١	متوسطة	١٢
		٤٠,٠	٣٦,٧	٢٣,٣				
١١	استخدام وسائل وتقنيات مناسبة لضبط تلاوة الآيات.	١٦	٥	٩	١,٧٧	٠,٨٩٧	متوسطة	١٥
		٥٣,٣	١٦,٧	٣٠,٠				
١٢	الاستماع لِكُلّ طالبة على حِدِه لتحديد أخطائها في التلاوة.	٧	١٣	١٠	٢,١٠	٠,٧٥٩	متوسطة	٤
		٢٣,٣	٤٣,٣	٣٣,٣				
١٣	ملاحظة أخطاء الطالبات الشائعة في التلاوة.	١٢	٩	٩	١,٩٠	٠,٨٤٥	متوسطة	١٠
		٤٠,٠	٣٠,٠	٣٠,٠				
١٤	مساعدة الطالبات على اكتشافِ أخطائهن عِندَ التلاوة.	١٣	٩	٨	١,٨٤	٠,٨٣٤	متوسطة	١١
		٤٣,٣	٣٠,٠	٢٦,٧				
١٥	تحفيز الطالبات على تصحيح أخطائهنّ ذاتياً.	١٢	١٢	٦	١,٨٠	٠,٧٦١	متوسطة	١٣
		٤٠,٠	٤٠,٠	٢٠,٠				
١٦	تصحيح الأخطاء مع توضيح موضع الخطأ والسبب.	١٤	٩	٧	١,٧٧	٠,٨١٧	متوسطة	١٤
		٤٦,٧	٣٠,٠	٢٣,٣				
١٧	القدرة على اكتشاف القارئات الماهرات في التلاوة والتجويد.	٩	١٤	٧	١,٩٣	٠,٧٣٩	متوسطة	٩
		٣٠,٠	٤٦,٧	٢٣,٣				
١٨	استخدام أساليب التعزيز للقراءة الصحيحة والمجودة.	٤	١٣	١٣	٢,٣٠	٠,٧٠٢	متوسطة	٣
		١٣,٣	٤٣,٣	٤٣,٣				
	١,٩٥	٠,٥٧٩	درجة متوسطة					

يتضح من الجدول رقم (٤) أن الكفايتين : " تهيئة المكان من حيث ترتيب المقاعد قبل البدء في التلاوة"، " تمثيل قراءة الآيات المقررة بشكل مجود وخالية من اللحن" حصل

فيها أفراد العينة على مستوى أداء (عالٍ) بمتوسط تراوح بين (٢,٦٧) ، (٢,٦٣) كما جاء ترتيبهما بين العبارات في المرتبتين الأولى و الثانية على التوالي وقد يعزى ذلك للإعداد العلمي الجيد في كلية الآداب من حيث تدريس الطالبات للقرآن الكريم إضافة إلى أن تهيئة المكان من أبرز ما يلفت إليه عند تدريس مقرر القرآن الكريم، بينما جاءت الكفايتان: " استخدام استراتيجيات مناسبة لتدريب الطالبات على التلاوة") ، و" تنبيه الطالبات إلى آداب التلاوة استماعاً وقراءة" بمستوى أداء (ضعيف) بمتوسط تراوح بين (١,٤٧) ، (١,٥٠)، ووقعت في ذيل الكفايات في المرتبتين ١٧و١٨. كما أظهرت نتائج الجدول أن مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن وتجويده لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية جاء بمستوى أداء (متوسط) حيث بلغ متوسطها الحسابي (١,٩٥) وقد تعزى النتيجة السابقة إلى أن أفراد العينة مازلن في طور الإعداد المهني و يحتجن لبعض الكفايات الأدائية لتدريس مقرر التلاوة والتجويد ،كما يمكن إرجاع حصول أفراد العينة على مستوى متوسط في كفايات تدريس مقرر التلاوة والتجويد إلى أن دراسة الطالبات لمقررات القرآن الكريم في سنوات الدراسة الجامعية ركزت على تلاوة وحفظ الأجزاء والسور المطلوبة و ليس على معرفة كيفية تعليمها، إضافة إلى أن الطالبات لا يدرسن في برنامج الدبلوم التربوي إلا مقرراً واحداً يختص بتدريس مقررات العلوم الإسلامية و هو مقرر "طرق تدريس العلوم الإسلامية" مما لا يوفر الفرصة الفعلية لامتلاك الكفايات التدريسية المتعلقة بفروع العلوم الإسلامية ومن بينها مقرر التلاوة و التجويد و تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الدويش(٢٠٠١) و السيف(٢٠٠٦)، والجلاد(٢٠٠٧)،ودراسة شكري(٢٠١٣) حيث ذكروا أن درجة ممارسة الطلاب المعلمين لمهارات التلاوة و التجويد جاءت متفاوتة بين المتوسطة و الضعيفة وأرجعوا سبب إخفاق الطلاب في امتلاك مهارات تدريس التلاوة إلى الضعف في التخطيط للدروس وعدم استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة إضافة إلى عدم استخدام وسائل تعليمية مناسبة في تدريس التلاوة. وبناء على ذلك أوصت تلك الدراسات بضرورة تنمية الكفايات التدريسية لمقرر التلاوة والتجويد.

جدول (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى كفايات تدريس مقرر التلاوة مجتمعة حسب التخصص

الكفايات	تخصص التفسير وعلوم القرآن			تخصص القراءات			تخصص الدراسات الإسلامية		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى (أداء) الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى (أداء) الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى (أداء) الكفاية
الكفايات جميعها من ١-١٨	٢,٣٤	٠,٣٩٠	درجة أداء عالية	٢,٠٩	٠,٥٠٧	درجة أداء متوسطة	١,٤٢	٠,٣٩٩	درجة أداء ضعيفة

يظهر من الجدول أعلاه أن طالبات تخصص التفسير وعلوم القرآن جاء مستواهن في كفايات تدريس التلاوة مرتفعاً و بدرجة عالية بمتوسط (٢,٣٤)، بينما حصلت طالبات القراءات على مستوى أداء متوسط في كفايات تدريس التلاوة وبمتوسط بلغ (٢,٠٩) وهو خلاف ما كان متوقعاً ؛ حيث إن طالبات القراءات يشترط في التحاقهن بقسم الدراسات القرآنية حفظ القرآن كاملا، ثم تطبيق القراءات العشر عليه؛ وبالتالي لابد أن يكن متمكنات من المهارات المتعلقة بتلاوة القرآن وتصويب ما قد يقع من أخطاء ،كما تفاجأت الباحثة أثناء تطبيق أداة الدراسة وملاحظتها لأداء أفراد العينة إلى أن هناك قصوراً في بعض مهارات التلاوة لدى تخصص القراءات كمهارة "مساعدة الطالبات على اكتشافِ أخطائهن عِندَ التلاوة" ، "ومهارة تحفيز الطالبات على تصحيح أخطائهنّ ذاتياً"، و"مهارة تصحيح الأخطاء مع توضيح موضع الخطأ والسبب".

وقد يرجع السبب في ذلك إلى قلة الوقت المتاح لتطبيق الطالبات لمهارات التلاوة والتجويد حيث يتم التركيز في هذا التخصص على إتقان الحفظ بمهارة فائقة دون النظر إلى أي ممارسات أخرى كالتصويب، والتحفيز على التصحيح، أو توضيح مواضع الخطأ بل الهدف الرئيس لتدريس المقررات هو إتقان الحفظ وتجويده فقط. وهذا يتفق مع دراسة الكلثم (٢٠١٦) حيث ذكر أن أغلب التخصصات الشرعية تركز على جوانب التخصص الدقيق للعلوم الشرعية دون النظر إلى عملية تعليمها فيما بعد وخاصة تعليم القرآن الكريم، كما يمكن إرجاع السبب في ذلك إلى تعامل أعضاء هيئة التدريس مع مقرر التلاوة كغيره من المقررات دون مراعاة لخصوصية هذا المقرر بتضمنه العديد من الكفايات والمهارات التي ينبغي إتقانها وهذه النتيجة تتفق مع دراسة شاهين وآخرين(٢٠١٣).

كما يتضح من الجدول رقم(٥) أن مستوى الكفايات لدى طالبات الدراسات الإسلامية كان بدرجة (ضعيفة) وبمتوسط بلغ (١,٤٢)، وظهر هذا الضعف جلياً عند ملاحظة الطالبات أثناء تطبيق أداة الدراسة، حيث اتضح أن مهارات تلاوة القرآن وتجويده ضعيفة وخاصة مهارة " تدريب الطالبات على النطق الصحيح للآيات" فضلا عن بقية

كفايات تدريس التلاوة والتجويد و يمكن إرجاع السبب في ذلك إلى قلة الوقت المتاح للطالبات للتلاوة وتصحيح الأخطاء ولمتابعة تطور مهارتهن الأمر الذي أدى إلى ضعف ممارسة مهارات التلاوة لديهن وهذا يتفق مع دراسة الشهري (٢٠٠٧)، ودراسة شاهين وآخرين (٢٠١٣) ، كما قد يرجع السبب إلى أن الخطة الدراسية للبرنامج الأكاديمي للدراسات الإسلامية لا تحتوي على عدد كافٍ من المقررات المخصصة للتلاوة والتجويد؛ حيث احتوت الخطة على مقررين للتلاوة فقط بنسبة ٥,٤٠% من إجمالي المقررات و لا يوجد مقرر للتجويد، أما الساعات النظرية فبلغت ساعتين والعملية(٤) ساعات. وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن الطالبات الملتحقات بتخصص الدراسات الإسلامية هن في الأصل ذوات معدلات تراكمية منخفضة غالبا وبالتالي ليس مستغرباً أن تكون كفايتهن ضعيفة ودون الحد المقبول.

استعراض وتفسير نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن هذا السؤال والذي ينص على "هل هناك اختلاف في مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن وتجويده لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي تبعاً للتخصص؟

صيغ الفرض الآتي: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن وتجويده لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية تبعاً للتخصص)، وفي سبيل التحقق من هذا الفرض، تم استخدام اختبار "كروسكال – والس" (Kruskal-Wallis)،للتعرف على دلالة في مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن وتجويده لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية تبعاً للتخصص، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار كروسكال – والس" (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق في مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن وتجويده لدى افراد العينة تبعاً للتخصص

التخصص	التكرار #	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة "كا^2"	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
تفسير وعلوم قرآن	١٠	٢١,٢٥	٢	١٢,٩٣٦	*٠,٠٠٢	دالة إحصائياً
قراءات	١٠	١٧,٦٥				
دراسات إسلامية	١٠	٧,٦٠				

***دالة عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، (٠,٠١).**

ويتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) وأيضا عند مستوى معنوية (٠,٠١) في مستوى كفايات تدريس التلاوة والتجويد لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية تبعاً للتخصص، وللكشف عن

مصدر الفروق ذات الدلالة في مستوى الكفايات، تم استخدام اختبار "مان -ويتني" (Mann -Whitney U Test) لحساب دلالة الفروق بين كل تخصصين، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار "مان - ويتني" (Mann -Whitney U Test) لتحديد مصدر الفروق الدالة بين التخصصات

م	التخصصات	العدد #	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة "U Test"	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق
١	تفسير وعلوم قرآن	١٠	١١٩,٠٠	١١,٩٠	٣٦,٠٠٠	٠,٢٨٩	غير دالة	لا توجد
	قراءات	١٠	٩١,٠٠	٩,١٠				
٢	تفسير وعلوم قرآن	١٠	١٤٨,٥٠	١٤,٨٥	٦,٥٠٠	*٠,٠٠١	دالة	لصالح تخصص (تفسير وعلوم القرآن)
	دراسات إسلامية	١٠	٦١,٥٠	٦,١٥				
٣	قراءات	١٠	١٤٠,٥٠	١٤,٠٥	١٤,٥٠٠	*٠,٠٠٧	دالة	لصالح تخصص (القراءات)
	دراسات إسلامية	١٠	٦٩,٥٠	٦,٩٥				

***دالة عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، (٠,٠١).**

كما يظهر من خلال جدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، وكذلك عند مستوى معنوية (٠,٠١) في مستوى كفايات تدريس التلاوة والتجويد لدى أفراد العينة تبعاً للتخصص، لصالح طالبات تخصص التفسير وعلوم القرآن أولاً بمتوسط (٢١,٢٥) و طالبات تخصص القراءات ثانياً بمتوسط (١٧,٦٥) و قد تعزى نتيجة تقدم طالبات التفسير على القراءات بالرغم من أن الفروق جاءت لصالحهما إلا أنه بعد الاطلاع على الخطة الدراسية للبرنامج الأكاديمي لكل من: تخصص القراءات، وتخصص التفسير وعلوم القرآن والدراسات الإسلامية (أنظر الملحق ب) تبين أن عدد مقررات التلاوة والتجويد في برنامج القراءات بلغ(٥) مقررات بنسبة ١٣,٨٨% من إجمالي مقررات البرنامج في حين بلغت الساعات العملية(٨) ساعات. أما البرنامج الأكاديمي للتفسير وعلوم القرآن، فقد بلغ عدد المقررات(٨) مقررات بنسبة ٢٢,٨٥% من إجمالي مقررات البرنامج، بينما بلغ عدد الساعات العملية(١٤) ساعة وهذا يعني أن برنامج التفسير تفوق على برنامج القراءات، و الدراسات الإسلامية في الإعداد العلمي الجيد وهو ما جعل الملتحقات بهذا البرنامج أكثر تمكناً في الكفايات وهذه النتيجة تتفق مع دراسة(الدويش٢٠٠١) حيث ذكر أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المتخصصين في الدراسات القرآنية وبناء على هذه النتيجة يقبل الفرض نظراً لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح متغير التخصص.

استعراض وتفسير نتائج السؤال الثالث:

للإجابة عن هذا السؤال والذي ينص على "هل هناك اختلاف في مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن وتجويده لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي يعزى لحضور حلقات تحفيظ القرآن الكريم؟ صيغ الفرض الآتي: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن وتجويده لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي تعزى لحضور حلقات تحفيظ القرآن الكريم) وفي سبيل التحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "مان -ويتني" (Mann -Whitney U Test) للتعرف على دلالة الفروق في مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن وتجويده لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي يعزى لحضور حلقات تحفيظ القرآن الكريم، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار "مان -ويتني" (Mann -Whitney U Test) لدلالة الفروق في مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن وتجويده لدى عينة الدراسة يعزى لحضور حلقات تحفيظ القرآن

حضور حلقات تحفيظ القرآن الكريم	العدد #	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة "U Test"	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق
نعم	١٦	٣٣٣,٥٠	٢٠,٨٤	٢٦,٥٠٠	*٠,٠٠٠	دالة	لصالح الطالبات اللاتي حضرن حلقات تحفيظ القرآن الكريم
لا	١٤	١٣١,٥٠	٩,٣٩				

*دالة عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، (٠,٠١).

ويتضح من الجدول أعلاه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، وكذلك عند مستوى معنوية (٠,٠١) في مستوى كفايات تدريس التلاوة والتجويد لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية يعزى لمتغير حضور حلقات تحفيظ القرآن الكريم، وجاءت النتيجة لصالح الطالبات اللاتي حضرن حلقات تحفيظ القرآن الكريم ، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن أغلب أفراد عينة الدراسة كانت نسبة حضورهن لحلقات تحفيظ القرآن الكريم مرتفعة جداً تراوحت بين٨٠%-٧٠% ، حيث إن هذه الحلقات تهيئ للملتحقات بهن ممارسة العديد من المهارات و الكفايات المتعلقة بتلاوة القرآن وتجويده كالتدريب على القراءة السليمة للقرآن ، والالتزام بتطبيق أحكام الوقف والابتداء إضافة إلى التدريب على تطبيق أحكام التجويد ، و كذلك التدريب على تصحيح الأخطاء في التلاوة و من ثم إتقانها الأمر الذي قد لا يتوفر في المحاضرات أثناء الدراسة الجامعية ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المعجل (٢٠٠١) و التي جاءت الفروق فيها لصالح الذين التحقوا بحلقات تحفيظ القرآن الكريم و بناء على هذه النتيجة

يقبل الفرض نظراً لوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح متغير حضور حلقات تحفيظ القرآن الكريم.

استعراض وتفسير نتائج السؤال الرابع:

للإجابة عن هذا السؤال والذي ينص على "هل هناك اختلاف في مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن وتجويده لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي يعزى لمقدار الحفظ من القرآن الكريم؟

صيغ الفرض الآتي: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن وتجويده عيمة الدراسة يعزى لمقدار الحفظ من القرآن الكريم) و في سبيل التحقق من هذا الفرض، تم استخدام اختبار "كروسكال – والس" (Kruskal-Wallis) ، للتعرف على دلالة الفروق في مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن وتجويده لدى طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي يعزى لمقدار الحفظ من القرآن الكريم.

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار "كروسكال – والس" (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق في مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن وتجويده لدى العينة يعزى لمقدار الحفظ من القرآن الكريم.

مقدار الحفظ من القرآن	العدد #	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة "كا٢"	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
لا أحفظ	٤	٨,٨٨	٧	١٢,٨٦٠	٠,٠٦٧	غير دالة إحصائياً
جزء واحد	٣	٩,٥٠				
٢جزءان	٣	٨,٣٣				
٥ أجزاء	٣	١٠,١٧				
١٠ أجزاء	٢	١٩,٧٥				
١٥ جزءاً	١	١٢,٥٠				
٢٠ جزءاً	٢	١٩,٠٠				
٣٠ جزءاً	١٢	٢١,٢٩				

ويتضح من الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) وأيضا عند مستوى معنوية (٠,٠١) في مستوى كفايات تدريس مقرر تلاوة القرآن وتجويده لدى العينة يعزى لمقدار الحفظ من القرآن الكريم و قد يرجع السبب في هذه النتيجة إلى تركيز بعض الأساتذة على التلاوة دون الحفظ ،لأن مهارة الحفظ مستقلة عن مهارات التلاوة ،كما يمكن إرجاع السبب إلى تفاوت الطالبات في مقدار الحفظ فليست هناك أغلبية من الطالبات انحصر حفظها في مقدار معين و إنما تفاوت بين عدم الحفظ و الحفظ و هذه النتيجة تختلف مع دراسة (المعجل،٢٠٠١) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمقدار الحفظ من القرآن و بناء على هذه

النتيجة يرفض الفرض نظراً لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح متغير مقدار الحفظ من القرآن الكريم.

التّوصيات

استناداً إلى أبرز النتائج التي توصّلت إليها الدّراسة الحالية، أمكن الخروج بالتّوصيات الآتية:

١. تحديد الحاجات التدريبية لطالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية عند التحاقهن ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة طيبة.

٢. التركيز في برنامج الدبلوم التربوي على إكساب طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية الكفايات المتعلقة بتدريس فروع العلوم الإسلامية خاصة كفايات التلاوة والتجويد.

٣. تدريب طالبات طرق تدريس العلوم الإسلامية أثناء التربية العملية على كيفية استخدام استراتيجيات وطرق تدريس حديثة عند تدريس القرآن الكريم.

٤. مراجعة الخطة الدراسية للبرنامج الأكاديمي للدراسات الإسلامية فيما يتعلق بمقررات التلاوة والتجويد بحيث يضاف مقرر خاص بالتجويد ويزاد عدد مقررات التلاوة.

٥. إضافة أنشطة مصاحبة لمقررات طرق تدريس العلوم الإسلامية ببرنامج الدبلوم التربوي، كالزيارات الميدانية لمدارس وحلقات تحفيظ القرآن الكريم لمشاهدة الأساليب والطرق المتبعة في تدريس القرآن الكريم تلاوة وحفظاً وتجويداً.

المراجــــــــع

القرآن الكريم

ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب (٢٠١١). **مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة**، مطبوعات مجمع الفقه الإسلامي. مكة المكرمة: دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع.

ابن منظور، جمال الدين محمد (١٩٩٣). **لسان اللسان، تهذيب لسان العرب**، تهذيب المكتب الثقافي لتحقيق الكتب بإشراف عبدأ،علي مهنا ،ج١ ،دار الكتب العلمية ، لبنان.

ابن منظور، جمال الدين(١٩٩٠م). **لسان العرب**. بيروت: دار العلم للملايين

الأزرق، عبد الرحمن (٢٠٠٠). **علم النفس التربوي للمعلمين**. لبنان: دار الفكر العربي.

إسماعيل، محمد حسن نور(٢٠٠٤). **الموجز المفيد في أحكام التجويد**، معهد دار القرآن الكريم و الدراسات الإسلامية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة الكويت، استرجعت بتاريخ ٢٠١٧/١١/٢ من موقع شبكة الألوكة:ALukah.net.

البخاري، محمد إسماعيل (٢٠٠٣). **صحيح البخاري**، تحقيق: محب الدين الخطيب، ط(١)، بيروت: دار ابن حزم.

الجلاد، ماجد زكي (٢٠٠٧). درجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات تدريس التلاوة والتجويد في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، البحرين، مجلد(٨)، العدد(٢)، ص ص ١٣-٣٦.

جمعة، عماد علي (٢٠٠٤). **أحكام التلاوة والتجويد الميسرة**. الأردن: دار النفائس للنشر والتوزيع.

الحذيفي، علي عبد الرحمن؛ رضوان، عبد الرافع؛ حوية، محمد عمر؛ حيدر، حازم سعيد؛ الأمين، محمد سيدي. (٢٠١٢) **التجويد الميسر**، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد. المملكة العربية السعودية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ط٢

حريز، سامي محمد(٢٠١٤). ضعف الطلبة في أحكام التلاوة والتجويد: الأسباب والعلاج، **رسالة المعلم**، الأردن، مجلد(٥١)، العدد(٢)، ص ص٢٦-٢٩.

الحشاني، علي أحمد علي (٢٠١٦) الكفايات التدريسية ودرجة توافرها لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة مصراته، **المجلة العلمية بكلية التربية**، كلية التربية، جامعة مصراته، ليبيا، العدد ٦، ص ص١٩٤-٢٢٠.

الدويش، محمد بن عبد الله (٢٠٠١). **تقويم أداء معلم القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم الابتدائية بمنطقة الرياض في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

الرازي، محمد أبو بكر(١٩٩٤). **مختار الصحاح**. لبنان: دار الكتب العلمية.
الزعبي، إبراهيم أحمد(٢٠١٢). تقييم أداء تلاوة طلاب الصف الخامس الأساسي في ضوء المستويات المعيارية لتجويد القرآن الكريم في تربية قصبة المفرق، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد(٩)، العدد(٢)، ص ص١٨٧-١٩٧.
الزهراني، علي إبراهيم(١٩٩٩). **مهارات التدريس في الحلقات القرآنية**. المدينة المنورة: مكتبة الدار.
السمهر، أحمد (٢٠١١). نموذج مقترح لتحديد مهارات التلاوة والتجويد وتوزيعها على مهارات التعليم العام والمهني في الجمهورية العربية السورية. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، مجلد ٢٧، ٥٩٧-٦٢٤.
السيف، عبد المحسن سيف(٢٠٠٦). العوامل المؤثرة في ضعف تلاوة القرآن الكريم لطلاب قسم الثقافة الإسلامية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، مصر، العدد(١١٧)، ص ص١١٤-١٦٠.
شاهين، محمد؛ وشندي، إسماعيل؛ وعلوش، علي، (٢٠١٥). أسباب ضعف طلبة تخصص تعليم التربية الإسلامية في جامعة القدس المفتوحة في مهارات تلاوة القرآن الكريم وتجويده من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس واقتراح برنامج لعلاجها، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، مجلد(٣)، العدد(٩)،فلسطين.١٣-٤٤.
شحاته، حسن؛ النجار، زينب؛ عمار، حامد (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
شكري، أحمد خالد؛ المجالي، محمد خازر؛ القضاة، أحمد محمد؛ سليمان، محمد أحمد؛ القضاة، محمد عصام؛ حماد، عمر يوسف؛ أبو غليون، عبد الرحمن عبد ربه؛ الجيوسي، علي محمد؛ الشمالي، مأمون عمر(٢٠١٣). **المنير في أحكام التجويد**. الأردن: المطابع المركزية.
شكري، وائل سامي(٢٠١٣). **تقويم الكفايات اللازمة لمعلمي المواد الشرعية بعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة**: معلمي القرآن الكريم أنموذجاً، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، السعودية.
الشهري، مبارك فايز(٢٠٠٧). **أسباب ضعف طلاب كلية المعلمين ببيشة في حفظ وتلاوة القرآن الكريم وسبل علاجها**، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
الصايغ، ناصر محمد صالح (٢٠١٧). تدريس القرآن الكريم: أحكامه وضوابطه، **مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرآنية، المملكة العربية السعودية**، مجلد١٢، العدد

٢٣، ص ص ١٢-٨٠.
الصديق، عبد الله (٢٠٠٦). **برنامج مقترح لتنمية كفايات تدريس القرآن وعلومه لدى طلاب كلية التربية بجامعة صنعاء**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر.
الظفيري، هناء فواز(٢٠١٠). **درجة امتلاك معلمات التربية الإسلامية في مدارس منطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت لمهارات تلاوة القرآن الكريم وتجويده**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن.
العبدلي، حسام عبد الملك (٢٠٠٨) **مباحث في طرائق تدريس العلوم الشرعية**، دمشق، دار النهضة للنشر والتوزيع.
العتيبي، نايف عضيب(٢٠١٢). الحاجات التدريبية لمعلمي القرآن الكريم في المرحلة المتوسطة بمدينة الخبر من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية والمشرفين، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد(١٢٧)، ١٩٠-٢٣٤.
عسيري، محمد الهلالي(٢٠١٠). تقويم الكفاءات النوعية للتلاوة لدى معلمي القرآن الكريم بالمرحلة الابتدائية في منطقة عسير، **مجلة كلية التربية بأسيوط**، مصر، مجلد(٣١)، العدد(٣). ٢٧٧-٣٠٤.
العليمات، حمود محمد (٢٠٠٩م) . درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيا، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، م ١٨(٢) ٢٦٥-٢٩٨.
الغامدي، آمال، محمد سعيد (٢٠١٢). **فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وبقاء أثرها لدى تلميذات الصف الخامس بمدارس تحفيظ القرآن الكريم** بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.
الفتلاوي، سهيلة محسن(٢٠٠٣). **الكفايات التدريسية" المفهوم، التدريب، الأداء"**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
الفرا، فاروق(١٩٨٩م). **تطوير كفاءات تدريس الجغرافيا باستخدام الوحدات النسقية**، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
الفيروز آبادي، مجد الدين محمد يعقوب(١٩٩٣م). **القاموس المحيط**. الأردن: مؤسسة الرسالة.
الكلثم، حمد مرضي(٢٠١٦). فاعلية التدريس التأملي في تنمية الكفايات اللازمة في تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى الطلاب المعلمين التربية الإسلامية بجامعة أم القرى، **مجلة العلوم والتربوية والنفسية**، جامعة القصيم، مجلد(٩)، العدد(٢)، ٣٦٩-٤٢٠.
اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي (١٩٩٩). **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.

المحيلاني، جوهرة عبد الله؛ الظفيري، فهد، سماوي (٢٠١١). الكفايات التدريسية لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**، مجلد(٣٧)، العدد(١٤٠)، ص ص١٧-٤٩.
معبد، محمد أحمد (٢٠٠٧). **الملخص المفيد في علم التجويد**. القاهرة: دار السلام للنشر والتوزيع.
المعجل، طلال (٢٠٠١). تقويم مستوى طلاب الدراسات الإسلامية في تلاوة القرآن الكريم في بعض كليات دول مجلس التعاون الخليجي وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، مصر، العدد (٢٧)، ٤٤-٦٢.
نصر، عطية قابل(١٩٩٢). **غاية المريد في علم التجويد**. القاهرة: دار التقوى للنشر والتوزيع.
الهاشمي، عبد الرحمن؛ وصومان، أحمد؛ والخطيب، محمد؛ والمواجدة، بكر(٢٠١٠). **استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الإسلامية**. عمان: دار عالم الثقافة.
الهرش، محمد(٢٠٠٤). **بناء برنامج تدريبي لتنمية كفايات تدريس تلاوة القرآن الكريم وتفسيره لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا واختبار فاعلية هذا البرنامج**، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن.
وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، (١٩٩٥) وزارة المعارف، ط ٤.